

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**Ověření Metodiky pro podporu individualizace
předškolního vzdělávání v podmínkách mateřské školy**

**Verification of the Metodology to Support Pre-school Education
Individualization at Kindergartens**

Autor: Bc. Marie Kováčová

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc.

Praha 2009

NÁZEV:

Ověření Metodiky pro podporu individualizace předškolního vzdělávání v podmínkách mateřské školy

ABSTRAKT:

Cílem diplomové práce je ověřit možnosti uplatňování empatie a akceptace při využití *Metodiky pro podporu individualizace předškolního vzdělávání v podmínkách mateřské školy*.

V teoretické části je pojednáno individualizované vzdělávání v kontextu humanistické orientace s důrazem na empatii a akceptaci.

Pozornost je věnována individualizovanému předškolnímu vzdělávání v proměnách času. Srovnávány jsou náměty z minulosti s požadavky současnosti a zahrnuta jsou specifika individualizace jednoho ze současných alternativních programů.

Předkládány jsou modifikace forem individualizovaného vzdělávání a úvahy o úskalích pedagogického hodnocení v současné předškolní pedagogice.

V praktické části je výzkumným šetřením ověřována *Metodika pro podporu individualizace předškolního vzdělávání v podmínkách mateřské školy* na základě pozorování vybraného vzorku dětí mateřské školy.

Ověřování je doloženo na individuálních příkladech a završeno shrnutím poznatků o jejím přínosu pro rozvoj potencialit dětí s uplatňováním empatického a akceptujícího přístupu.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Individualizované předškolní vzdělávání

Individuální zvláštnosti

Individuální přístup

Rozvoj potencialit dítěte

Individualizované hodnocení

TITLE:

Verification of the Metodology to Support Pre-school Education Individualization
at Kindergartens

SUMMARY:

The aim of this Diploma Paper is to verify possibilities of empathy and acceptance practising by using *The methodology to support pre-school education individualization at kindergartens*.

The theoretical part analyses individualised education in the context of humanistic orientation with the emphasis being placed on empathy and acceptance.

It focuses on individualised pre-school education in different periods of time. It compares topics from the past with the demands of the present and it also includes particularities of individualization of one of today's alternative programmes.

The Paper presents modifications of individualised forms of education and reflection on difficulties of pedagogical evaluation in today's pre-school pedagogy.

The practical part consists of a research on *The methodology to support pre-school education individualization at kindergartens* conducted by observing chosen group of children at a kindergarten.

The verification is supported by individual examples and topped by a summary of knowledge of how it contributes to childrens' potential development by an application of empathic and accepting attitude.

KEY WORDS:

Individualised pre-school education

Individual specifics

Individual approach

Child's potential development

Individualised evaluation

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně za odborného vedení vedoucí práce Doc. PhDr. Evy Opravilové, CSc. a použila pouze prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Karlově v Praze v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze dne 20. 11. 2009

.....

podpis

Děkuji vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Evě Opravilové, CSc. za odborné vedení, vstřícnost, empatii a akceptaci, podnětné návrhy a kritické připomínky, které mi při zpracování práce poskytovala. Zvláštní poděkování patří mé rodině, zvláště manželovi, za trpělivost, podporu a povzbuzování.

OBSAH

ÚVOD	7
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA INDIVIDUALIZOVANÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	9
1.1 ZÁKLADNÍ POJMY	9
1.2 INDIVIDUALIZOVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU HUMANISTICKÉ ORIENTACE	10
2 INDIVIDUALIZACE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V PROMĚNÁCH ČASU	16
2.1 POČÁTKY VNÍMÁNÍ DÍTĚTE JAKO INDIVIDUALITY	16
2.2 NÁZORY Z MINULOSTI VE SROVNÁNÍ S POŽADAVKY SOUČASNOSTI.....	19
2.3 POHLED NA INDIVIDUALIZOVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ V JEDNOM ZE SOUČASNÝCH ALTERNATIVNÍCH PROGRAMŮ	24
3 MODIFIKACE FOREM INDIVIDUALIZOVANÉHO PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
3.1 POHLED NA INDIVIDUALIZOVANÉ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ Z HLEDISKA RVP PV.	28
3.2 INDIVIDUALIZOVANÉ HODNOCENÍ.....	32
3.2.1 ÚVAHA O ÚSKALÍCH HODNOCENÍ.....	32
3.2.2 DIAGNOSTIKA V KONTEXTU INDIVIDUALIZOVANÉHO HODNOCENÍ.....	35
4 OVĚŘENÍ METODIKY PRO PODPORU INDIVIDUALIZACE VZDĚLÁVÁNÍ V PODMÍNKÁCH MATEŘSKÉ ŠKOLY	40
4.1 CÍL A METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	40
4.2 PODMÍNKY VÝZKUMU	41
4.2.1 NÁSTROJ VÝZKUMU	41
4.2.2 KRITERIA VÝZKUMU	41
4.3 PŘÍPRAVNÁ FÁZE	41
4.3.1 PLÁN POZOROVÁNÍ	41
4.4 REALIZACE VÝZKUMU	45
4.4.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ	47
4.4.2 HLEDÁNÍ PŘÍČIN PROJEVŮ DĚTÍ S NÁVRHY ŘEŠENÍ.....	111
4.4.3 ZÁVĚR ŠETŘENÍ.....	117
4.4.4 NÁVRH POSTUPU PŘI VYUŽITÍ METODIKY V PRAXI.....	120
SEZNAM LITERATURY.....	122
SEZNAM TABULEK.....	124
SEZNAM SCHÉMAT	125
SEZNAM FOTOGRAFIÍ.....	126
SEZNAM GRAFŮ	127
SEZNAM PŘÍLOH.....	128

ÚVOD

V koncepci vzdělávání pro 21. století je v centru pozornosti individualizace, která se zaměřuje na rozvinutí potencialit každého jedince za předpokladu chápání a respektování jeho jedinečnosti.

Při studiu některých pramenů filozofické a pedagogické antropologie, humanistické filosofie a psychologie, se nepochybně většina badatelů setkává s teoriemi, které objasňují velmi přesvědčivě a srozumitelně důležitost požadavku individualizovaného vzdělávání.

Zkušenost z praxe mne vede k názoru, že pro uskutečňování mnoha významných myšlenkových modelů v současné pedagogické realitě, je rozhodující ochota změnit některé dosavadní přístupy ve výchově a vzdělávání, ovlivněné nedávnou érou a některými požadavky, které na pedagoga kladla takzvaná „jednotná škola“.

Rigidita a s ní související strach ze změny, z nejistoty, z neznámého, z vlastního selhání, bývají těmi největšími překážkami v realizování myšlenek, které osobnost pedagoga při studiu pramenů humanistických teorií osloví.

Základní intence humanisticky orientovaného individualizovaného přístupu k člověku čekají stále na odvážné, dynamické a tvůrčí osobnosti, které je dokáží přenášet z knih do skutečného života.

Cílem této diplomové práce je ověřit možnosti uplatňování empatie a akceptace při využití *Metodiky pro podporu individualizace předškolního vzdělávání v podmínkách mateřské školy*.

Ověřování jsem uskutečňovala v přímém kontaktu s předškolními dětmi mé třídy. Pro zachování autenticity jsem k tvorbě práce využila styl psaní v 1. osobě jednotného čísla.

Diplomová práce je uspořádána do čtyř kapitol.

V první kapitole se zaměřuji na teoretická východiska individualizovaného vzdělávání v kontextu humanistické orientace s důrazem na empatii a akceptaci.

Ve druhé kapitole zachycuji individualizované předškolní vzdělávání v proměnách času. Srovnávám náměty z minulosti s požadavky současnosti a zahrnuji specifika individualizace jednoho ze současných alternativních programů.

Ve třetí kapitole se věnuji modifikaci forem individualizovaného vzdělávání, možnostem diagnostikování a hodnocení v současné předškolní pedagogice.

Ve čtvrté kapitole popisuji vlastní výzkumné šetření. V závěru práce shrnuji poznatky a zkušenosti získané v jeho průběhu.

Při realizaci diplomové práce jsem použila tyto metody: evaluace, analýza prostudované odborné literatury, studium dokumentace, pozorování, analýza a syntéza výsledků pozorování dětských her a činností, modifikace forem, metod a postupů zaměřených na rozvoj potencialit dětí.

1 Teoretická východiska individualizovaného vzdělávání

1.1 Základní pojmy

K objasnění základních pojmů problematiky individualizace jsem využila přesné citace z *Pedagogického slovníku*.

J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (1995. s. 84-85) uvádějí následující formulace:

Individualizace výuky

Způsob → diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků

Individualizovaná výchova

Diferencovaný pedagogický směr počátku 20. století (individualizované vyučování), který navazuje na myšlenky → pedocentrismu, výchovné působení se zaměřuje na svobodný rozvoj tvořivých možností dítěte a snaží se respektovat potřeby, zvláštnosti a zájmy jednotlivce

Individualizované hodnocení

Hodnocení, které porovnává na rozdíl od → normativního hodnocení a kritériálního hodnocení výkon jedince s jeho vlastním předchozím výkonem, tzn. zaměřuje se na to, zda došlo k zlepšení-zhoršení

Individuální přístup

Postulát o tom, že učitelé mají respektovat specifické vlastnosti jednotlivých žáků, např. individuální → styl učení, tempo učení aj., což je při naplněnosti běžných tříd v praxi těžší proveditelné. Je však uskutečňován v některých typech → alternativních škol a hlavně ve → speciálních školách a → speciálních třídách → individuální zvláštnosti žáků

Individuální zvláštnosti

Charakteristiky, jimiž se žáci navzájem liší a které mohou ovlivnit jejich chování, prožívání a učení, může jít o zvláštnosti biologické a genetické (věk, pohlaví, vývojové stádium, zdravotní stav), psychologické (integrita osobnosti, temperament, emotivnost, kognitivní styl, styl učení, motivace, tvořivost atd.), sociokulturní (etnická příslušnost, sociální zázemí, kulturní rozhled, dosavadní životní zkušenosti, pedagogické (délka a typ absolvované školní docházky, úroveň vzdělanosti, vychovatelnosti atd.) životního stylu (denní režim, sportovní aktivita, konzumování alkoholu, drog, kouření aj.)

1.2 Individualizované vzdělávání v kontextu humanistické orientace

Za velmi podnětné prameny, přibližující požadavek individualizace, považuji poznatky filosofické a pedagogické antropologie-v tradici duchovědné pedagogiky německého filosofa Wilhelma Diltheye.

V pedagogických názorech tohoto filosofa vnímám pojetí výchovy a vzdělávání jako celistvý systém, který ovlivňuje formování všech složek lidské osobnosti. Ve své výzvě k aplikování poznatků z oblasti psychologie do procesu výchovy a vzdělávání přisuzuje Dilthey zvláštní význam **uplatňování schopnosti spoluprožívání a porozumění pocitům a jednání druhého, empatii.**

N. Pelcová (2004, s. 90) uvádí: „*Diltheyova nauka o porozumění (Einführung) evokuje všechno to, co k empatii patří, aniž by ještě tohoto pojmu (empatie) výslovně používala. Je pro Diltheye poznávací metodou svého druhu, nesrovnatelnou s žádnou z objektivních, racionálních metod poznání.*“

Při zkoumání původu slova **empatie** mne zaujala spojitost tohoto slova, jehož kořeny lze najít už u starých Řeků (*eukatofoia eis patos, dispozice k vášni*) se sokratovským chápáním a pojetím vyučování vystavěném na vzájemném vztahu vyučujícího a vyučovaného a oboustranné příležitosti vzájemně se něčemu naučit.

Ve své pedagogické praxi jsem si mnohokrát ověřila, že v případě vcítění se do situace druhého, při respektování jeho odlišností a potřeb, lze zachovat ve vzájemném setkávání otevřenou a pro další rozvoj vzájemného vztahu příznivou atmosféru.

O empatickém přístupu pojednává mnoho autorů. Prvním zdrojem, ze kterého jsem pochopila význam empatie pro cílené zvládání negativních emocí u dětí, byla *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, jejímiž autory jsou V. Mertin a I. Gillernová. Autoři zde uvádějí příklad, který prezentuje velmi názorně skutečnost, jak **popírání a hodnocení emocí brzdí rozvoj dětí**. Tohoto příkladu jsem využila následovně ve vlastní praxi a když jsem si ověřila, jak je takový způsob komunikace účinný, hledala jsem další zdroje, které se touto problematikou zabývají. Jedním z nich je kniha *Respektovat a být respektován*, která podává vysvětlení a nabízí způsoby, jak a proč efektivně komunikovat. Její autoři (Kopřiva, Nováčková a spol., 2005) k principům účinné mezilidské komunikace uvádějí:

„Porozumění těmto principům může být velmi praktickou pomůckou pro jakoukoliv komunikaci s dětmi i s dospělými. Vybavuje nás totiž schopností řešit nespočet situací, na které nejsou k dispozici žádná hotová řešení. Je to, jako kdybychom otvíraly stovky dveří s použitím několika málo univerzálních klíčů.“

Studium této knihy může vést k ověřování všech technik efektivní komunikace a k jejich uplatňování v praktickém životě. Mne osobně vedla nejen k ověřování její účinnosti, ale ještě dál, a to až k rogersovskému (rogeriánskému) pojetí psychologie a terapie, pro níž je příznačná **ochrana lidské individuality a její bezpodmínečné přijetí**. C. R. Rogers stanovil na základě výzkumů a empirických zkušeností optimální podmínky pro naplnění potenciálu člověka, který je poháněn silou, kterou **nazývá tendence k aktualizaci**.

Podle Rogerse jsou zásadními postoji terapeuta uplatňovanými v přístupu k člověku: **empatie, kongruence-autenticita, akceptace-bezpodmínečné přijetí**.

V zájmu dosažení co největší účinnosti je nezbytné zachování vzájemné kontinuity všech těchto postojů (podle Atkinson, 2003).

Komplexní charakter základních postojů rogersovské terapie lze chápat například pomocí obrazného přirovnání k přijímání zásilek a darů. Přijímání darů je velmi zajímavou lekcí akceptace, autenticity a empatie. Nabízí možnost využití sebereflexe, kladení si otázek: Znáám dárce, jeho motivy a okolnosti jeho života? Snažím se vidět v jeho jednání dobrý úmysl? Umím se podívat na svět jeho očima? Vidím věci z té lepší stránky? Mám smysl pro humor a umím ho použít? Je empatický přístup

a bezpodmínečné přijetí něco, co uplatňuji opravdově v praxi nebo jen něco, co znám pouze jako ideální a nedosažitelný postoj prezentovaný v chytrých knihách?

Domnívám se, že při uplatnění odborných znalostí, vcítění se a v budování vztahu plného porozumění, může pedagog realizovat své výchovně-vzdělávací záměry, zvolit vhodné strategie a intervenovat ve prospěch dítěte nenásilně a účinně. Vždyť ani lékař nemůže úspěšně léčit žádné onemocnění bez znalosti pacienta, bez informací o jeho vývoji, o podmínkách jeho života. Nemůže se obejít bez informací o významných životních okolnostech a souvislostech, bez toho, že by projevil o tyto události zájem a při jejich odkrývání empaticky naslouchal.

V. Mertin (1998, s. 3) uvádí: „*Pokud pedagogická rozhodnutí a opatření nevycházejí ze získaných údajů a pokud nejsou propojeny s existujícím teoretickým poznáním, pokud nereflktují alespoň částečně teoretické a výzkumné poznatky, či empirické zkušenosti, hrozí nebezpečí, že se učitelka postaví na roveň laickým vychovatelům a z výchovy se stane hra na náhodu.*“

Pedagog, který zná dobře svěřence, jeho potřeby a možnosti a využívá odborných znalostí k jeho osobnímu růstu, zpravidla nepáchá závažné a neodstranitelné škody. Může využít svůj pedagogický um na cestě k hledání míst, ze kterých lze vykročit bezpečněji k plno hodnotnějšímu životu.

Všechny výše jmenované postoje učitele ovlivňují v pozitivním smyslu proces výchovy a vzdělávání dítěte.

Za podmínek neustálého hledání a využívání všestranných pedagogických prostředků, šitých každému jedinci - tak říkajíc - na míru, může pedagog uskutečnit Komenského zásadu filosoficky založeného univerzalizmu: *omnes omnia omnio*, (všechno všem všestranně).

Strategie individualizovaného přístupu atakují u pedagoga potřebu přemýšlet nad tím, zda to, co dětem předkládá oslovilo skutečně každé dítě, zda je to zajímavá a aktivizuje. S tím souvisí i nezbytná potřeba vyhodnocování rozvoje všech potencialit dětí a následně volená opatření, která z vyhodnocení smysluplně vycházejí.

Individualizovaný přístup je charakteristický také akceptováním existenciální touhy člověka se nějak bytostně vymezit, vyhnout se nežádoucím předsudkům, rutinnímu jednání, zvyklostem a konvencím.

Pelcová (2004, str. 111) zmiňuje: „*Empatický učitel je ten, který nepodřizuje všechno dění ve škole pouze výuce, neomezuje své nároky k žákům pouze na kázeň a pořádek, netoleruje jen konvenční chování.*“

Uplatňování individualizace v současných podmínkách vzdělávání vyžaduje velké osobní nasazení pedagogů a stálé sebevzdělávání. Individualizovaným přístupem podporuje pedagog u dítěte jeho přirozenou touhu po sebeuplatnění. Vytváří podmínky pro převzetí jeho osobní zodpovědnosti za vlastní vývoj.

Ke zkušenostem, dokládajícím účinnost postojů empatie a akceptace, které získal C. Rogers na základě klinické práce v tzv. environmentální terapii s rodiči a dětmi, D. Cain, J. Seeman, ed (2006, s. 48) citují: „*Je to především klient, kdo ví, co ho bolí, kterým směrem je třeba se vydat a které problémy jsou klíčové...Začalo mi docházet, že když se podaří odložit stranou mou potřebu demonstrovat vlastní chytrost a vzdělanost, pak bude mnohem účinnější klienta nechat, aby si zvolil směr, kterým se chce vydat*“ (viz Kirschenbaum, 1979, s. 89).“

Život ukazuje, že k bytostnému a trvalému přijetí zodpovědnosti za rozvoj svých potencialit nepřispívá u dětí zpravidla vnější tlak v podobě odměn a trestů nebo mentorování typu: „Vždyť se učíš pro sebe, děláš to pro sebe!“ Mnohem účinnějším se jeví, poskytnout vzdělávanému zážitek úspěchu, možnost smysluplného sebeuplatnění a prožitek fascinace z poznání. Tyto zážitky se podílejí na vyburcování vnitřní motivace dítěte, na probuzení hybných sil potřebných pro vyučování a výchovu. Proto, aby mohl pedagog efektivně vzdělávat a vychovávat, potřebuje vzbudit zájem a pozornost dítěte.

Pelcová (2004, s.108) uvádí: „*Hlavní důraz Dilthey klade na **zájem a pozornost žáka**, které chápe jako **hybné síly, potřebné pro vyučování a výchovu**. Prostřednictvím psychologie se pokouší specifikovat různé formy zájmů-bezděčného, spontánního, či naopak cíleného vědomě vyvolaného a rozvíjeného, které jsou úhrně pojaty jako podíl duše na představě nebo spojení představ. Pozornost žáka umožňuje nejen vyučování, ale i výchovu charakteru.*“

Z poznatků humanistické psychoterapie vím, že ve stavu emočního přetížení nefunguje naplno racionální myšlení člověka. Jak je tomu s emocemi u předškolních dětí?

K pochopení jedinečnosti dítěte předškolního věku, k zákonitostem konstituce jeho osobní identity, k odhalení a respektování jeho vlastností, temperamentu, schopností, potřeb a motivů jednání významně přispívají poznatky vývojové psychologie.

Vágnerová (2005, s. 199) vysvětluje: „*Emoční autoregulace se teprve začíná rozvíjet, dítě své city rozhodně nedokáže korigovat vždycky, pokud je afektivní reakce silná, může se snadno vymknout kontrole.*“

Z uvedeného lze vyvodit, že k podpoře vnitřní motivace dítěte, pro udržení jeho pozornosti a zájmu, je účinné využívat empatického přístupu.

Kopřiva, Nováčková a spol. (2005, s. 98) poukazují: „*Schopnost empatie je vrozená, empatické reakci se však potřebujeme učit.*“

Během své práce s dětmi jsem měla a mám možnost využívat vrozené intuice a empatie. Mnoha technikám efektivní komunikace se však musím stále učit. Vyhybat se některým nevhodným způsobům dorozumívání v interakci s dítětem, jakým je například využívání převahy a moci dospělého, je celoživotním úkolem. Domnívám se, že vztah, který je vystavěn na bázi partnerství, představuje oboustranně vyšší míru zodpovědnosti. Nejtěžší fází tohoto procesu je, oprostit se obav ze ztráty autority vystavěné na pozici moci a uvědomění si významu autority přirozené. Ta dítě může přivést až k vnitřnímu přijetí hodnot a norem chování.

Kopřiva, Nováčková a spol. (2005, s. 19) takovou autoritu označují termínem: „*autorita vlivu.*“

Je nutné zmínit, že empatický postoj nepředstavuje přístup skrytý za sladké řeči, které mají za cíl uplatňovat ve výchově a vzdělávání manipulativní jednání. Pedagog ve svém působení deklaruje především správný způsob chování, založený na slušnosti, respektu a všech uznávaných společenských normách a hodnotách. Od svých svěřenců takové způsoby chování důsledně a vhodnou formou vyžaduje.

Za osvědčenou formu humanistické terapie při řešení problematických projevů u dětí lze považovat tzv. *princip terapie hrou*.

D.Cain, J.Seeman, ed (2006. s. 81) uvádějí: „*Hra dává dětem možnost překročit propast mezi konkrétními prožitky a abstraktním myšlením. S pomocí hraček mohou komunikovat jak konkrétně, tak i symbolicky (in Landreth, 1991).*“

Individualizovaný přístup s využitím empatie a akceptace nelze v žádném případě zaměňovat za podporování sobeckých a sebestředných cílů a zájmů, které

ohrožují nebo utlačují ostatní zúčastněné. Požadavek individualizace je nezbytné uplatňovat na platformě etického kodexu, za uplatnění respektu, objektivní a únosné míry tolerance a především za zachování úcty a důstojnosti všech jedinců v sociální skupině.

Takový projev úcty a respektu je nezbytné uplatnit ve vztahu ke všem formám života, hodnotám kulturním a společenským. Týká se bezprostředně respektování tradic, náboženského vyznání a kulturních odlišností lidí, kteří společně žijí ve skupině, v jedné zemi, na jedné planetě.

Shrnutí:

Na základě uvedených poznatků se mé pedagogické působení zaměřuje na vytváření optimálních podmínek pro kvalitní vzájemné vztahy v procesu výchovy a vzdělávání dětí. Setkání a komunikaci s dítětem a jeho rodiči vnímám jako oboustrannou příležitost vzájemně se něčemu naučit. Požadavek individualizace chápu jako budování vztahu, založeného na vnímavosti a vzájemné důvěře, ve kterém je nezbytné **uplatňovat empatický a akceptující přístup** a vystupovat jako zodpovědná a autentická osobnost, která podporuje rozvoj dítěte. **Moje osobní zodpovědnost je demonstrována důsledným vymezením a udržováním pevných hranic, které podporují seberecepci a seberealizaci dítěte s přijetím jeho osobní zodpovědnosti za svá rozhodnutí a jednání.**

2 Individualizace v předškolním vzdělávání v proměnách času

2.1 Počátky vnímání dítěte jako individuality

Požadavek individuálního přístupu k dítěti jako první deklaruje světově proslulý pedagog, filosof a teolog, J. A. Komenský.

E. Opravilová a J. Kropáčková (2005) zmiňují:

„Komenský poprvé přisuzuje klíčovou roli výchově dítěte v předškolním období a dotýká se prakticky všech zásadních otázek, které teorie předškolní výchovy dodnes řeší.“

Deklaraci potřeby individualizovaného vzdělávání předškolních dětí dokládá například následující citace, kde je patrna Komenského obhajoba nejvhodnější formy vzdělávání dětí této věkové kategorie. J. Uhlířová (1999, s. 106) uvádí:

„V Informatoriu školy mateřské Komenský zdůrazňuje hru jako nezbytnou součást dětského života. Životní zkušenost dítěte, zpočátku vázaná především na smyslové poznání, je uplatňována a rozvíjena ve hře. Hru považoval za stejně důležitou jako výživu a spánek. Hra je mu činností, kde dítě nabývá zkušenosti nejbohatěji a nejpřirozeněji.“

Koncepce individualizovaného přístupu je u Komenského patrná v mnoha jeho pedagogických a filosofických pojednáních a lze ji pojímat komplexně pro všechny věkové kategorie.

Taxová (1990, s. 220) připomíná: *„Komenský vytvořil jednu z prvních a původních typologií žáka“*. Tuto typologii je možné nalézt v jeho *Velké didaktice*, ve dvacáté kapitole, odstavci osmnáctém až dvacátém pátém. Jedná se o charakteristiku šesti typů a patrný je z ní Komenského pověstný pedagogický optimismus a z něho vyvěrající povzbuzení pro vzdělávání i typů na první pohled nevzdělavatelných.

Ve třicátém odstavci, ve druhé kapitole, svazku třetím *Obecné porady o nápravě věcí lidských*, Komenský pregnantně obhajuje názor na individualizované vzdělávání pro jedince nějakým způsobem znevýhodněné: *„Je otázka, zda i slepí, hluchí a zaostalí (jímž se totiž pro ústrojný nedostatek nemůže něco dostatečně vštípit) mají být přibírání ke vzdělání.“*

Odpovídám:

1. Z lidského vzdělávání se nevyjímá nic, leč nečlověk. Pokud tedy mají účast na lidské přirozenosti, potud mají mít účast na vzdělání. Ba spíše tím více pro větší nutnost vnější pomoci, když si příroda pro vnitřní nedostatek nemůže dosti pomoci sama.

2. Zejména když příroda, bylo-li jí po některé stránce zabráněno rozvinout svou sílu, rozvine ji po jiné stránce tím zdatněji, jen když se jí pomůže. Vždyť příklady jasně ukazují, že od narození slepí vyspěli jen pomocí sluchu ve znamenité hudebníky, právníky, řečníky atd., podobně jako od narození hluchí vyspěli ve vynikající malíře, sochaře, řemeslníky. Rovněž bezrucí se přece stali jen pomocí nohou obratnými písaři. A co všechno jiného ještě! Poněvadž tedy je vždycky někudy poskytnut přístup k rozumné duši, má se světlo vpouštět tudy, kudy je možné. Není-li však vůbec nikdy přístup (ale nevím, zda byl někde spatřen takový pařez, ve kterém by si duše, utvářející zárodek, tj. tvořící si příbytek a nástroje, neponechala žádného výhledu ven a žádného přístupu k sobě), pak teprve má být takový ponechán svému Tvůrci.“ (Somr, 1999)

S tímto Komenského vyjádřením se naprosto ztotožňuji. Sama jsem nikdy ve své praxi nenarazila na beznadějný „pařez“. Byla jsem svědkem rozvoje mnoha dětí, které díky pedagogickému optimismu, empatickému přístupu a vytvořeným podmínkám v rámci inkluze v mateřské škole, dospěly zdárně až k docházce do základní školy. Domnívám se, že k tomu lze přispět především pečlivou diagnostikou a následným zpracováním a realizováním promyšleného individuálního programu, který „přirozenost“ těchto dětí důsledně zohlední a jejich rozvoj na ní vystaví.

Významným obhájcem svobody a práv dítěte byl Rousseau, který kladl důraz na přirozenou výchovu prostřednictvím zkušenosti a potřebu radostně prožitého dětství. Jeho názory, týkající se významu rozvoje smyslových orgánů a respektování individuálních potřeb dětí od dvou do dvanácti let jsou vymezeny ve druhé části jeho románu *Emil aneb o výchově*.

U Rousseaua mne zaujala jeho teorie příčin a následků. Dítě jejím prostřednictvím může chápat důležité souvislosti skrze vlastní zkušenost. Lze předpokládat, že právě výchova dětí zážitkem, přináší tolik potřebné zvnitřnění norem, hodnot a pravidel a přijetí nezbytné míry vlastní zodpovědnosti za své činy.

V. Štverák (1983, s. 140) uvádí: „*Jako rozhodný ochránce práv dítěte se Rousseau stává zakladatelem přirozené (naturalistické) svobodné výchovy. Objevuje vědomí specifiky dítěte projevující se v respektování jeho potřeb, zejména v oblasti jeho tělesného vývoje a hygieny. Odmítá proto pohled na dítě jako na „malého dospělého“ do té doby uznávaný a snaží se osvobodit dítě od útlaku civilizované společnosti tím, že rozhodně prosazuje ochranu jeho práv a individuality*“

S rozvojem předškolních institucí se objevuje snaha o individualizovanou výchovu a vzdělávání dětí především prostřednictvím uplatňování důmyslných hraček a pomůcek.

Německý pedagog F. Fröbel podporoval samočinný rozvoj sil a schopností předškolního dítěte, vycházejíc z pojetí čtyř instinktů dítěte, a to instinktu činnosti, poznání, uměleckého a náboženského instinktu. Rozvoji instinktů se věnuje Fröbelův soubor herních pomůcek, nazvaný *Dárky*, do něhož patří: míč (*Ball= Bild von Allem*), koule, válec, krychle (celá i dělená), tabulky k vytváření obrazců, hůlky ke skládání přímek, malá tělesa k znázornění bodů. Zacházení s pomůckami přivádělo děti k novým poznatkům činnostním učením. K didaktickým účelům sloužily Fröbelovi mnohé další materiály, např. hrách. K výchově a vzdělání dětí využíval také praktických činností dětí, jako je sebeobsluha, ošetřování rostlin a podobně.

V. Štverák (1983, s. 140) o Fröbelově příklonu k činnostnímu učení uvádí: „*Soudil, že každé dítě chce být od malička činné, jelikož má přirozený pud po vlastní činnosti, na který pak musí navazovat i výchova.*

V souvislosti s Fröbelovou metodou činnostního učení je uváděno, že jeho cílem byla příprava dětí na práci v továrnách (srov. Štverák 1983; Kádner 1912).

To mne zaujalo a vedlo k hlubšímu zamyšlení nad Fröbelovou teorií tří strun: *žítí, jednání a myšlení*, ze které vycházely jeho učební metody.

V. Štverák zmiňuje: „*Fröbel se domnívá, že každý člověk je schopen poznat dokonale pouze to, co je schopen sám tvořit, a dovede dokonale a úplně vykonat pouze to, čemu porozumí do hloubky. Proto je třeba nejprve naučit se věc vytvářet, pak ji nazírat a konečně jí rozumět a pochopit ji.*

Ve Fröbelově teorii tří strun a jeho obhajobě využitých učebních metod nacházím určitou analogii s myšlenkami humanistické psychoterapie. Člověk je schopen sám sebe poznat pouze za okolností, že je mu poskytnut prostor pro

seberealizaci. Díky tomu porozumí do hloubky sám sobě. Dokáže pak využít své vnitřní síly a svého potenciálu. To odpovídá i požadavkům individualizace v předškolním období. Předškolní dítě může začít poznávat samo sebe a porozumět sobě prostřednictvím činností, zkušeností a prožitků. Ty mu skýtá pro něj nejpřirozenější činnost, kterou je hra.

Shrnutí:

Didaktické strategie Komenského, Rousseaua a Fröbela dokládají počátky vnímání a zohledňování věkových zvláštností dětí předškolního věku.

Akceptují potřeby dětí nabídkou podnětného materiálu, využitím prožitkového učení a hry. V těchto strategiích je doporučována vhodná komunikace s dítětem.

Jejich přístupy představují nadčasovou inspiraci pro modifikaci vhodných forem individualizovaného vzdělávání v dobách následujících, až do současnosti.

2.2 Názory z minulosti ve srovnání s požadavky současnosti

Největší rozvoj individualizovaného předškolního vzdělávání se vztahuje k počátkům 20. století, době nazývané stoletím dítěte. Vznik nových pedagogických teorií a směru, zvaného pedocentrismus, provázel reformu školy, která přispěla k hledání prostředků, jak zohlednit dětskou individualitu.

Dodnes jsou pro uplatňování individualizovaného přístupu stimulem některé pedagogické strategie amerického filosofa a pedagoga J. Deweye, zástupce pragmatické pedagogiky. Objevuje se však také kritika některých jeho přístupů.

V. Štverák (1983, s. 290) zmiňuje: „*U J. Deweye dochází k fetišizované osobní zkušenosti dítěte a dětské přirozenosti, k přeceňování zásady aktivity, a na druhé straně k nedoceňování znalostí nashromážděných lidstvem. Odmítaná je i vedoucí úloha učitele a nutnost jeho systematické práce s dětmi v hodině.*“

Výrazné podněty pro uplatňování individualizovaného přístupu přináší italská lékařka M. Montessoriová. Za pozornost stojí zejména její zasvěcené pozorování dětí, kterého využívá pro rozvoj každého jednotlivce prostřednictvím důmyslných pomůcek. Tyto pomůcky jsou koncipovány tak, že dítě má možnost samo zkontrolovat správnost svého počínání a není závislé na hodnocení zvenku.

Na semináři, který seznamoval rodiče a pedagogy s touto pedagogikou (akreditován MŠMT), jsem měla možnost sama na sobě vnímat, jak je využití montessoriovských pomůcek pro individuální rozvoj jedince efektivní.

V celém systému je mnoho podnětných prvků, které ve své práci aplikuji. Vyrobila jsem si improvizované pomůcky na principu této pedagogiky (smyslový materiál), řídím se teorií senzitivních fází vývoje dítěte a osvědčila se mi chůze po elipse.

Tyto prvky pedagogiky Montessoriové podporují významně individualizované vzdělávání. Mám však výhrady k nedoceníení důležitosti spontánní hry dětí v systému této pedagogiky. Hra se významně podílí na rozvoji prosociálních dovedností dítěte. Má vliv terapeutický, zejména v případě závažných problémů.

Domnívám se, že podceňování symbolické úlohy hry je přehlížením objevů v oblasti vývojové psychologie, především poznatků o niterné potřebě předškolního dítěte interpretovat některé prožitky formou imaginace, prostřednictvím zástupných předmětů, činností a vstupů do role.

Vývoj a podoby současné předškolní pedagogiky ve smyslu individualizovaného vzdělávání ovlivnila celá řada významných osobností.

Velkou inspirací v uplatňování individualizovaného přístupu se může stát dílo přední představitelky reformního hnutí v Čechách, I. Jarníkové. Je známa především svým *Indexem pomůcek* a *Příručkou pro školy mateřské*. Zasloužila se o reformu naší mateřské školy. Programem pro mateřské školy inspiruje dodnes, zabývá se cílem, obsahem, metodami a způsobem organizace. Její koncepce vznikla na základě přímých zkušeností a vychází vstříc dítěti a jeho potřebám.

Pozornost nyní věnuji její příručce, vydané v Praze v roce 1931, pod názvem: *Cvičení smyslových schopností*.

Toto dílo mne překvapilo svou nadčasovostí, neboť prezentuje metody a zásady, které korespondují se současným pojetím vzdělávání, jak je stanovuje *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*, dále jen RVP PV.

Kolektiv autorů (RVP PV 2001, s. 69) uvádí: „*Předškolní dítě se učí především na základě své interakce s okolím a svou vlastní prožitou zkušeností. Vzdělávací činnosti v mateřské škole jsou proto založeny na přímých zážitcích dítěte, vycházejí z jeho samostatné činnosti a individuální volby, z dětské zvědavosti a potřeby objevovat.*“

Stěžejní část příručky Jarníkové je věnována materiálům a pomůckám umožňujícím **cvičení a rozvoj všech smyslů, rozvoj motoriky, myšlenkových operací právě činnostním učením**. Autorka se velmi podrobně věnuje procvičování všech smyslů. Zařazeno je zde smyslové rozvíjení hrou a manipulací s důmyslnými pomůckami, experimentování a zkoumání skutečných předmětů, zdůrazněna je nezbytnost přímé zkušenosti dítěte. **Zařazení smyslových cvičení je dokladem akceptace** charakteristického způsobu myšlení dítěte **předškolního věku**, které J. Piaget označuje jako *období symbolického myšlení*.

T. Bruceová (1996, s. 74) uvádí: „...podle Piageta navazuje ve věku asi od dvou let do konce předškolního období na senzomotorické myšlení předoperační nebo také předpojmové či symbolické. Nazývá jej také obdobím sémiotických funkcí, které se vyznačuje třemi hlavními znaky - imitací, představivostí a symbolickou reprezentací“

Akceptace charakteristického způsobu myšlení dětí předškolního věku představuje důležitý krok v naplňování požadavku individualizovaného vzdělávání.

Kolektiv autorů (RVP PV 2001, s. 69) zmiňuje: „Pro předškolní věk je nutné, aby vzdělávání bylo vždy vázáno jak k obecným potřebám daným věkem, tak k individuálním, resp. individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí a aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb každého z nich.“

Hned na začátku příručky Jarníkové, na straně šesté, jsem vysledovala **důsledné vymezení požadavku individualizace**. Diferencovaný přístup je podrobněji zmíněn například v zásadách ve třetím bodě, který se zabývá poznáváním a určováním barev (pojmosloví). Děje se tak s odvoláním se na užití tří stupňů obtížnosti při zadávání úkolů podle doktora Ségina a Montessoriové. V následujícím bodě čtvrtém je jasně definováno toto zobecnění: „Pomůcky musí býti tak podávány, aby se hledělo k současnému dětskému vývoji.“

Jarníková apeluje také na potřebu **respektování různého tempa dětí při plnění zadaných úkolů a zabývá se způsobem, jak uskutečňovat pozorování dětí**.

V příručce uvádí následující: „Výzkumem se pozná vývoj duševní, vady organické i získané nesprávnou výchovou a konečně zkoumá se bystrost smyslových orgánů. Vychovatel má zkoumati též smyslové typy svých chovanců.“ (viz str. 9).

Autorka ve *Cvičení smyslových schopností* dětí navrhuje, aby se k tomuto zkoumání využilo stejných pomůcek a materiálů, které jsou v příručce doporučovány k procvičování.

Pro srovnání uvádím další doporučení (RVP PV 2001 s. 69), cituji: „*Vzdělávací působení vychází z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dětí a ze znalosti jejich aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace. Je třeba, aby se každému dítěti, které se účastní předškolního vzdělávání, dostalo podpory, péče a stimulace v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje.*“

Ve zkoumání způsobu vnímání dětí navazuje Jarníková na publikaci O. Kádnera, na jeho typologii, zabývající se představivostí dětí. Nezbytnost respektování odlišností ve vnímání dětí, uvedená v oddíle zvaném „výzkum“, evokuje některé myšlenky současných autorů, které se týkají různých způsobů zachycování a zpracování vjemů, jež jsou známé např. z Gardnerovy teorie mnohačetné inteligence.

Pozorování doporučuje Jarníková **zaznamenávat** do tzv. *individuálních sešitků* nebo na společný arch. Způsob těchto zápisů autorka v příručce zpřesňuje a zabývá se také již zmíněným odstupňováním náročnosti úkolů a množstvím potřebných podnětů, vzhledem k vývojové úrovni dítěte.

Srovnávání názorů z příručky Jarníkové s požadavky, které stanovuje RVP PV, mne přimělo k malému ohlédnutí za předškolní výchovou v naší zemi před rokem 1989.

V této době disponovala předškolní pedagogika promyšlenými, důkladně propracovanými metodikami, které se opíraly o řadu vědomostí z vývojové psychologie a o nadčasové pedagogické myšlenky J. A. Komenského a jeho následovníků. Špičkovými českými a slovenskými odborníky byly vytvářeny předškolní vzdělávací programy, s úmyslem vychovávat a vzdělávat dítě jako harmonickou osobnost. Československé předškolní vzdělávání je experty OECD hodnoceno jako výrazně kvalitní po stránce přípravy dětí na základní vzdělávání v oblasti kognitivní. Z výsledků šetření expertů vyplývají však rezervy v aplikování dosažených poznatků dětí do praxe. (Zmíněna je také nedostatečně řešená otázka péče o děti do tří let).

Vznesené připomínky se staly výzvou pro změny v předškolním vzdělávání a ovlivnily vznik RVP PV. Ten definuje rámcové požadavky pro zajištění kvalitního předškolního vzdělávání. Mezi ně patří důraz na zohledňování individuálních potřeb a umožnění dítěti, být v poznávání světa a života aktivní. Vybízí k poskytování prostoru

pro spontánnost, samostatnost a seberealizaci dítěte a uplatnění přirozené a efektivní komunikace v sociální skupině. Záleží tedy především na osobnosti učitelky, zda dítě postaví do role pasivního příjemce, do role statické, nebo do role aktivního účastníka, do role dynamické. Dosavadní zkušenosti ukazují, že ani sebelépe koncipovaný program - sám o sobě - optimální způsob předškolního vzdělávání nezajistí. Stejně tak je tomu při naplnění požadavku individualizace.

Shrnutí:

V příručce Jarníkové jsem objevila **akceptování individuálních zvláštností prostřednictvím:**

- ⇒ **materiálu** nabízeného vzhledem k věku dětí
- ⇒ uplatnění vzdělávacích **forem zohledňujících charakteristický způsob myšlení předškolních dětí**
(činnostní učení, cvičení smyslů: důraz na prožitek)
- ⇒ **respektování individuálního tempa a typu vnímání dítěte**

Postrádala jsem v příručce pojednání o způsobu komunikace s dítětem a mohu se tudíž jen dohadovat, jaké principy byly v té době doporučovány. Zda byl uplatňován empatický přístup, akceptace-bezpodmínečné přijetí dítěte, byla –li využívána autorita vlivu, nebo autorita moci a z ní vycházející přístupy k dítěti.

Jarníkové *Cvičení smyslových schopností* se může stát podnětným zdrojem inspirace v práci každého předškolního pedagoga. **Myšlenky, náměty, zásady a metody** v ní předkládané **lze využít i v současné předškolní pedagogické realitě**. To, že **podporují současný požadavek uplatňování individualizace**, je patrné z uvedeného srovnávání Jarníkové příručky se současným závazným dokumentem pro předškolní pedagogiku, kterým je RVP PV.

2.3 Pohled na individualizované vzdělávání v jednom ze současných alternativních programů

Individualizovanému předškolnímu vzdělávání věnují pozornost všechny alternativní vzdělávací programy, které jsou již, tak říkajíc, zakořeněny i v našich českých podmínkách.

Velmi praktické pojednání požadavku individualizace lze objevit v programu *Začít spolu*. Praktickým se jeví zejména v konkrétních příkladech, ve kterých jsou zpracovány návrhy činností s ohledem na různé druhy inteligencí, jak je definuje již zmíněný autor teorie mnohačetné inteligence H. Gardner. V těchto příkladech se setkávám s jedním z hlavních atributů programu *Začít spolu*, kterým je hra a práce v takzvaných centrech aktivit.

Tato centra jsou koncipována na základě předpokladu, že podnětné prostředí podněcuje k aktivitě, umožňuje zkoumat a objevovat na základě vlastní zkušenosti. Nabídka zohledňuje zájmové zaměření, způsob vnímání a styly učení dětí a tím podporuje větší soustředění a děti takzvaně „vnitřně motivuje“.

Gajdošová, J., Dujková, L. a kol.(2003, s. 33) uvádějí: *„Prostředí, které je plné možností, odráží život, překypuje tím, co není jenom natištěno na papíře. Styk s podnětným prostředím vyvolává v mozku elektrické nebo chemické stimuly, které ho podněcují k činnosti; výsledkem je růst nervových buněk i jejich výběžků (dendritů) a zvyšování počtu synapsí (propojení neuronů). Tento růst nervové tkáně a zvýšený počet propojení poskytují fyziologický základ lepšího fungování mozku - to vede k lepší schopnosti řešit problémy, což je podstatou inteligence.“*

Pokusím se odpovědět na několik otázek, jak může uspořádání činností v centrech aktivit vyhovět požadavku individualizace:

Jakým způsobem mohou tato centra vyhovět individuálním potřebám a zájmům dítěte?

- Dítě si může vybrat z připravené nabídky v centrech podle svého zájmu, navázat na své předchozí vědomosti a zkušenosti, rozšiřovat své dosavadní poznatky v rámci probíraného tématu.
- Hra a práce ve vybraném centru může dítěti poskytovat radost z poznávaného, zážitek úspěchu (za podmínek, že jsou důmyslně zpracovány způsoby kontroly,

které může dítě uskutečnit po splnění aktivity samo, nebo je dítěti poskytnuta pozitivní zpětná vazba pedagogem, případně ostatními dětmi).

- Pracovat tam může dítě svým tempem, samostatně, v malé skupince nebo s oporou o rady a pomoc dospělého.
- Hra a práce ve skupince umožňuje dítěti vytvářet si reálný obraz o sobě, uvědomovat si svou roli a budovat si svou pozici ve skupině.
- Centra napomáhají svým uspořádáním k potřebě intimity. Dítěti vyhovuje dělený prostor, má totiž bytostnou potřebu členění velkého prostoru, jehož rozměry nadhodnocuje a cítí se v něm odcizeně, znám to z praxe z obliby stavění různých staveb (bungrů), kterými děti vymezují „své teritorium“. Má to nepochybně souvislost s tzv. *egocentrickou perspektivou*, kterou zmiňuje ve své vývojové psychologii M. Vágnerová.

V čem pomáhají centra aktivit v požadavku respektování odlišných typů vnímání a jak vycházejí vstříc všem učebním stylům dětí?

- Dítě si vybírá, hraje a pracuje, vedeno svou vnitřní potřebou sebeaktualizace, která koresponduje s jeho osobitým způsobem vnímání a typem jeho inteligence.
- Materiál, který je v centru k dispozici, souvisí s předmětem zájmu dítěte, umožňuje přímou zkušenost, rozvoj představ, objevování ve smyslu jeho specializace (např. mapa-puzzle pro děti s prostorovou inteligencí, zrcadlo pro děti s osobnostní inteligencí, akustické nástroje pro děti s hudební inteligencí, atd.)

Jak ovlivňuje uspořádání v centrech aktivit možnost hodnocení individuálního vývoje dětí pedagogem?

- Uspořádání v centrech nabízí lepší přehled o tom, čemu děti věnují zvýšenou pozornost, jaké aktivity upřednostňují, kterým se vyhýbají, jaký je jejich stupeň vývoje. Tento přehled umožňuje předpokládat i jejich případné problémy (dítě, které má problémy se zrakovou diferenciací obvykle nevydrží dlouho v centru *Knihy a písmena* v případě, že je tam pedagogem nabídnuta aktivita rozlišování malých symbolů, obrázků).
- Toto uspořádání usnadňuje pedagogovi zaznamenávání výsledků pozorování, protože má možnost sledovat děti v menší skupince, což mu umožňuje přesnější a přehlednější diagnostikování.

- Pedagog tu může snadno odkrývat to, jak se děti dokáží prosadit a domluvit se, jak při volbě centra, tak při práci v něm.

Shrnutí:

Při studiu tohoto programu lze zjistit, že podporuje uplatňování empatického akceptujícího přístupu k dítěti.

Program *Začít spolu* vytváří optimální podmínky pro individualizované vzdělávání a jeho evaluaci. V pedagogickém pojetí je evaluace chápána jako analyzování pedagogické reality, podmínek vytvořených v rámci edukačního procesu a jeho výsledků. Na uskutečňování evaluace se podílí pedagogická diagnostika.

Zmiňovaný program disponuje promyšleným systémem diagnostikování, nazvaným *Oregonská metoda*. K nashromáždění údajů slouží formuláře s názvem *Hodnocení a pozorování*. Výsledky pozorování lze vyhodnocovat škálováním. Z doporučení k využití formulářů vyplývá, že není žádoucí, uskutečňovat pozorování přímým zkoušením a zadáváním úkolů, které by dítě plnilo izolovaně.

Domnívám se, že pozorování dětí při činnostech - práci a hře v centrech aktivit umožňuje vyhovět požadavkům individualizovaného vzdělávání.

Systém hodnocení, jak jej uplatňuje program *Začít spolu*, vnímám osobně jako podnětný diagnostický nástroj, a to z těchto důvodů:

- svým pojetím respektuje věkové a individuální zvláštnosti předškolních dětí,
- nepřenáší do mateřské školy nepřiměřené diagnostické metody (náročné testy a úkolování), které jsou svým pojetím vhodné až pro vyšší stupeň vzdělávání.

3 Modifikace forem individualizovaného předškolního vzdělávání

K uplatnění vhodných forem individualizovaného předškolního vzdělávání lze využít nejnovějších poznatků moderní pedagogiky stejně jako mnohých, léty ověřených pedagogických přístupů. Mezi takové tradiční přístupy lze počítat základní pedagogické kategorie definované J. A. Komenským.

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala kategorií: **organizační formy v současném předškolním vzdělávání**. Pro její zpracování bylo nezbytné vědomí, že institucionální předškolní vzdělávání je, vzhledem ke způsobu vzdělávání předškolních dětí, specifické. Autoři RVP PV (2001, s. 69) uvádějí: *„Stejně jako veškeré procesy učení, neprobíhá ani vzdělávání předškolních dětí v mateřské škole pouze v didakticky zaměřených činnostech. Předškolní vzdělávání se uskutečňuje ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou.“*

Z tohoto důvodu se pro mne staly všechny situace, tedy i tzv. režimové momenty dne v mateřské škole, příležitostí k uplatňování pedagogických strategií, v nichž lze zohledňovat individuální potřeby a děti v takových situacích rozvíjet.

Tvorba bakalářské práce, další studium a vlastní zkušenosti z praxe, mne utvrdily v přesvědčení, že bez **vymezení kategorií: cíl, obsah, metody, prostředky a zásady**, bych nikdy neměla jasný záměr vzdělávání a ucelený přehled o tom, zda se optimálně odvíjí mé výchovně-vzdělávací působení.

Má současná profesní a studijní specializace se obrací k problému, jak využít všechny dosažené poznatky k tomu, abych mohla přistupovat ke každému jednotlivému dítěti ve smyslu jeho efektivního individuálního rozvoje.

K tomu, abych uplatňovala individualizovaný přístup ke každému z dětí, potřebuji sledovat jeho projevy, zjišťovat jaké má zájmy a potřeby, jaké jsou jeho individuální vývojové možnosti-potenciality. Podle získaných poznatků pak musím **vzdělávací cíle diferencovat**. Tyto cíle bych měla co nejvýstižněji formulovat, pravdivě reflektovat využívané strategie a přístupy a proces vzdělávání efektivně hodnotit.

3.1 Pohled na individualizované předškolní vzdělávání z hlediska RVP PV

Již v úvodu RVP PV (2001) se nachází vymezení hlavního cíle předškolního vzdělávání. Je zde zcela jasně formulován požadavek individualizace:

„Cílem předškolního vzdělávání je dovést dítě na konci jeho předškolního období k tomu, aby v rozsahu svých osobních možností získalo věku přiměřenou fyzickou, psychickou i sociální samostatnost a základy kompetencí důležitých pro jeho další rozvoj učení, pro celý život, celoživotní vzdělávání. Dokument také formuluje takzvané rámcové cíle, které by měly být východiskem pro stanovení cílů Školního vzdělávacího programu mateřské školy, která je tvořivě přizpůsobí individuálním podmínkám a zkonkretizuje je zejména s přihlédnutím k osobitým zvláštnostem svých svěřenců.“

Rámcové cíle RVP PV:

1. cíl: rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení,
2. cíl: osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,
3. cíl: získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Těchto cílů lze využít k modifikaci individualizovaného vzdělávání. Všechny tři rámcové cíle mohou být naplňovány komplexně při rozvoji všech složek dětské osobnosti.

V osobnostně orientovaném pojetí je nezbytné vzdělávací nabídku diferencovat na základě rozpoznání osobnostních charakteristik dítěte.

Vnitřní diferenciaci:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">⇒ obsah, téma, námět korespondují se zájmem dítěte (vnitřní motivace)⇒ dítě má možnost navázat na předchozí poznatky (seberegulace)⇒ způsob předávání poznatků odpovídá charakteristickému myšlení dítěte (symbolická reprezentace)⇒ způsob předávání poznatků akceptuje typ vnímání, tempo a volní vlastnosti (vrozené dispozice) |
|---|

Seberegulaci označuje Piaget jako **proces vyrovnávání**, který pojímá ze dvou hledisek, **asimilace a akomodace**.

T. Bruceová, (1987, s. 45) zmiňuje: „*Piaget tvrdí, že děti prostřednictvím procesu asimilace absorbují své zážitky do struktur, které už mají vybudovány. Tento postup kontrastuje s procesem akomodace, v jehož průběhu se existující struktury v dítěti musejí modifikovat a přizpůsobovat, aby do sebe vstřebaly zážitky, které do již vytvořených struktur nezapadají.*“

Tuto myšlenku dokládá Piaget na příkladu setkání dvouletého chlapce s novým poznatkem, který vede dítě k tomu, aby bylo v procesu učení aktivní. Dále Bruceová tamtéž uvádí: „*Sebemotivující autoregulační proces s sebou přináší řadu emocí: satisfakci ze znovuobjevení čehosi důvěrně známého, z opakování a realizace nějakého zážitku, radost a potěšení ze hry, zážitek humoru, nebo nudy, pokud důvěrná znalost věci dítě omrzí. Akomodace však s sebou přináší překvapení, fascinaci novým zážitkem, někdy dokonce i zlost nad tím, že cosi nezapadá do již uspořádaného systému zážitků.*“

K předávání poznatků využívá pedagog vhodnou organizační formu, přihlíží k individuálním potřebám dítěte.

Vnější diferenciac:

- ⇒ **individuální organizační forma**
- ⇒ **činnost ve dvojici**
- ⇒ **skupinové aktivity** (viz zmíněná centra v programu *Začít spolu*)
- ⇒ **hromadná-frontální forma**

Mám ověřeno, že každému dítěti vyhovuje jiná organizační forma. Svůj význam má pro mnohé z dětí forma frontální. Vzhledem k významu observačního učení ji vnímám jako vhodnou zejména pro děti z méně podnětného sociokulturního prostředí, nebo pro děti z rodin, kde převládá tzv. rozmazlující přístup k dítěti.

J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (1995. s. 137) observační učení definují: „*Sociální předávání chování, při němž učení probíhá→nápodobou jiného jedince, který dané chování projevuje(→modelu).*“

Pedagog by měl nabídnout **prostředí, pomůcky a materiály, které dítě stimulují k poznávání.** S. Kovaliková hovoří o tzv. *obohaceném prostředí.*

Jmenovaná autorka (1995, s. 34) představuje v souvislosti s vytvořením bezpečného a stimulujícího prostředí k učení teorii *trojjediného mozku*: „*To, co vyplývá z teorie trojjediného mozku pro třídu, je jednoduché a burcující. Vaší první úlohou jako*

učitele odpovědného za uspořádání celého učebního prostředí je vytvoření takového prostředí, v němž budou moci zůstat žáci „přepnutí“ na mozkovou kůru. Pokud se vám to nepodaří, pak již na ničem jiném nezáleží-nemůže totiž nastat akademické učení, které vytváří mentální programy. Prostor – v rámci školy právě tak jako v rámci třídy-musí být prosto všech skutečných i domnělých nebezpečí mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem. Učitel musí ve své třídě vytvořit a pěstovat atmosféru důvěry a důvěryhodnosti.“

Obrovský význam v rozvoji hodnot a postojů mají pro každé jednotlivé dítě chvíle prožité ve společenství. **Individualizované vzdělávání v rovině rozvoje sociálních dovedností nelze uskutečnit bez reálných interakcí s ostatními dětmi.** Sociální učení dítěte probíhá na základě jeho vlastní zkušenosti s druhými. I zde se uplatňuje úloha již zmíněného observačního učení. K tomu, aby se dítě cítilo ve společenství ostatních bezpečně nelze opomenout stanovení a respektování optimálních hranic: **pravidel soužití.**

Dostatečný prostor a čas potřebuje předškolní dítě pro společnou spontánní hru, která má v jeho životě významné postavení pro svůj přirozený rozvojový potenciál. Situace při volné hře skýtají velký prostor pro rozvoj prosociálního chování dětí. Hledání kompromisů je důležitou sociální dovedností, bez které se děti v životě neobejdou. Vlastní řešení problému dětmi za asistence empatické a efektivně komunikující učitelky umožňuje rozvoj mnoha dovedností. Dává možnost setkat se s důležitou obecně uznávanou lidskou hodnotou a poskytuje dětem prostor pro samostatnost. Pokud situaci řeší za děti učitelka, připravuje je o příležitost rozvoje sociálních potencialit, prosociálního chování.

S. Kořátková (2005, s. 64) uvádí: „Vytváření podmínek, bezpečného prostoru pro hru, výběr hraček, pomůcek, materiálů, které motivují a stimulují ke hře, není tak úplně samozřejmá skutečnost. Znamená to, že učitelka zná věkové a vývojové zvláštnosti v obecné i individuálně aplikované podobě.“

Na téže místě S. Kořátková pokračuje: „Pravidla, která zvenčí rámuji volnou hru i při výrazné dynamice skupinových her, jsou velmi důležitá pro sociální učení dětí vztahující se k vytváření a přijímání určitého společenského řádu, který dovoluje současně svobodu i bezpečí.“

Pro modifikaci individualizace je důležitá **celková atmosféra, kterou pedagog ve třídě vytváří**. Hodnověrné vystupování pedagoga, přijetí každého dítěte, vcítění se do jeho potřeb, poskytování prostoru pro sebevyjádření a seberealizaci podporuje rozvoj jednotlivce. Již v úvodu práce jsem zmínila vliv **empatie, akceptace a autenticity** na budování kvalitního vztahu v procesu vzdělávání.

S. Kořátková (2005, s. 67) o těchto třech postojích tvrdí: „*Mají jedno společné a tím je uznání každého člověka, jeho jedinečnosti, sebekonstruuujících a sebeobnovitelných schopností a zdrojů.*“

Úskalím aplikování individualizovaného přístupu s využitím jmenovaných postojů jsou počty dětí ve třídě.

Jak postupovat?

Vzhledem k tomu, že ve třídě mateřské školy je přítomno až 28 dětí a pedagog se chce **zhostit naplňování požadavku individualizace zodpovědně a efektivně, má možnost postupovat ve třech základních krocích:**

- 1) připravit optimální podmínky,
- 2) zajistit vše potřebné a realizovat záměr,
- 3) vyhodnotit výsledky.

K přípravě a zajištění těchto podmínek patří:

- stanovení přiměřených cílů vzdělávání v rámci dosažení kompetencí,
- volba vhodných forem organizace,
- využití vhodných metod,
- volba optimálních prostředků,
- uplatnění pedagogických principů v rámci smysluplné obsahové náplně,
- volba efektivního způsobu vyhodnocování výsledků vzdělávání.

3.2 Individualizované hodnocení

3.2.1 Úvaha o úskalích hodnocení

V šatnách některých mateřských škol jsem měla možnost vidět vystavené tzv. *pracovní listy*, které prezentují plnění úkolů dětmi. Pokaždé si u těchto prezentací kladu otázku, zda je tento způsob veřejného předložení výsledků práce dětí optimální. Byla jsem svědkem necitlivého srovnání výsledků prací dětí mezi sebou. Děti byly nad výsledky prací, které ověřovaly výsledky zvládnutí myšlenkových procesů, hlasitě některými laiky etiketovány jako strašně chytré nebo úplně hloupé.

D. J. Cain aj. Seman (2005, s. 82) v pojednání o individualizované psychoterapii uvádějí: „*Humanističtí psychologové odmítají preventivní označování (labeling) podle nedostatků a chorob, diagnostické označování je pouze konstrukcí, která v žádném případě neodpovídá skutečnosti (in Bohart a kol. 1997, s. 83)*“

Podívám se nyní na situaci s vystavováním pracovních listů na místě přístupném pro rodičovskou veřejnost a jiné potencionální návštěvníky za využití empatie. Představuji si, jak bych se sama cítila, kdyby někdo moji právě nezdařenou písemnou práci, například z matematiky, vystavil společně s ostatními zdařilými pracemi mých kamarádů na chodbě základní, střední nebo vysoké školy. Myslím, že bych se necítila dobře. K špatnému pocitu by mi úplně stačilo to, že jsem práci vypracovala špatně, natož kdyby byla navíc někde vystavená. To je můj subjektivní pohled. Jak je tomu z objektivního hlediska?

Někteří dospělí a děti - starší dvanácti let- mají, dle poznatků vývojové psychologie, vytvořeno dostatečné sebepojetí. U dítěte předškolního věku má sebepojetí specifické rysy. M. Vágnerová (2005, s. 221) cituje v této souvislosti Langmeiera a Matějčka: „*Potřeba seberealizace bývá v tomto věku uspokojována aktivitou, která je pozitivně hodnocena a jejímž prostřednictvím se dítě může prosadit. Pro dítě mají největší význam názory dospělých, jejich uznání slouží jako pozitivní zpětná vazba. Pocit ocenění, úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu.*“

M. Vágnerová (2005, s. 227-228) dále uvádí: „*Sebepojetí předškolního dítěte se projevuje i v představách o budoucím uplatnění, které také bývá nerealistické, často není ničím korigováno.*“ Po uvedení konkrétním příkladu Vágnerová tamtéž pokračuje: „*Fantazijní představy o sobě samém mohou fungovat i jako obranné mechanismy, mohou být signálem strádání, neuspokojení osobně důležité potřeby nebo jen nějaké nerovnováhy (např. v oblasti citové jistoty, sebeprosazení apod.)*“

Tato citace mi evokuje některé silácké projevy dětí, kterým se něco opakovaně nedaří. Připomíná mi chlapce, který nastoupil do mateřské školy v šesti letech a neuměl si zapnout knoflík u svetru. Obhajoval se tím, že umí létat a že má sílu jako Superman. Je tedy možné, že negativní nálepkování předškolních dětí (získané vlivem vystavení nezdařeného pracovního listu veřejnému srovnání) nezpůsobuje pocity méněcennosti, protože je dítě jednoduše svými fantaziemi vytěsňuje? Vystavovat pracovní listy nebudu, protože se přikláním k názoru, ve kterém M. Vágnerová cituje myšlenky o potřebě uznání a pozitivní zpětné vazbě, které mají dospělí dítěti poskytnout pro posílení jeho sebeúcty.

Domnívám se, že současná mateřská škola, by měla při hodnocení výsledků uplatňovat individuální vztahovou normu. To znamená, poskytovat rodičům k nahlédnutí pracovní listy s individuálními pokroky jednotlivě - prostřednictvím portfolio a s patřičným odborným vysvětlením.

Kvalitní pedagog je odborně kompetentní a dokáže vysvětlit, že každé dítě je jiné, jinak se vyjadřuje a jiným způsobem se seberealizuje. Upozorní na skutečnost, že dítě hyperaktivní, dítě se sníženou schopností zrakové percepce, dítě na nižším stupni vývoje jemné motoriky, mnohdy nevydrží dlouho držet tužku. Vysvětlí, že se každé dítě nedokáže soustředit na malé objekty v pracovním listě. Upozorní zároveň na přednosti dítěte a na to, že v šatně se všechny přednosti nedají vystavit. Uvede jako příklady: intonační schopnosti, smysl pro rytmus, nebo schopnost vytvářet pozitivní sociální interakce, ochotu a umění spolupracovat a pomáhat druhým atd. Dokáže vysvětlit, proč se v šatně vystavují pouze výtvarné práce dětí. Využije při tom argument o všeobecně uznávaném pojetí mistrovských děl abstraktního umění, o nichž nelze vyřknout kritická zobecnující hodnocení.

Díky takovým argumentům rodiče zpravidla ocení, že lidem v mateřské škole na dítěti záleží. Prostřednictvím vstřícné komunikace pedagoga pochopí, že rozdíly mezi výkony dětí jsou přirozené a že vývoj schopností dítěte je často nerovnoměrný. Nebudou se znepokojovat tím, co je teprve ve stádiu vývoje, vyžaduje si čas a užití vhodných pedagogických strategií. Tak významné záležitosti však nelze konzultovat s každým rodičem, nebo prarodičem, mezi dveřmi v šatně. Vyžaduje si to zvláštní čas a prostor v atmosféře klidu a vzájemné důvěry.

Je samozřejmé, že pedagog, jež hodnotí dítě na základě individuálních pokroků, počítá v posuzování výsledků jeho snažení s předem stanoveným kritériem.

Vystihuje to J. Slavík (1999, s. 46), když tvrdí: „*Kriterium je měřítkem žákovi kompetence*“ Na jedné z konzultací k mé seminární práci z předmětu Informační technologie, vyslovil vyučující J. Novák pregnantně následující myšlenku: „*Norma je věcí definice*“. Pokusím se tu definovat normu, která vystihuje optimální způsob hodnocení z mého pohledu:

Optimální způsob hodnocení se opírá o poznatky vývojové a humanistické psychologie. To znamená, že pedagog v něm uplatňuje empatický a akceptující přístup k dítěti, **využívá individuální vztahové normy**.

Ztotožňuji se s vyjádřením Hrabala, Mana, Pavelkové (1984), kteří uvádějí: „*hodnocení podle individuální normy je pro žáky psychicky šetrnější než srovnání výkonů mezi žáky navzájem, tj. podle sociální normy. U sociální normy porovnáváme výkony různých žáků v jediném časovém okamžiku-jako bychom hodnotili výsledky několika atletů v jednom závodě a chtěli určit vítěze a poražené.*“

V Slavíkově publikaci (1999, s. 60), v níž se tento autor zabývá hodnocením v současné škole jsem k tomu nalezla výstižný obrázek. Spoluautorem tohoto obrazného znázornění je již zmíněný J. Novák. Ze znázornění je patrné, že na základě individuální normy porovnává pedagog výkon jedince za určitý časový interval. Je to tedy způsob ukazující, jak se blíží jedinec k cíli, kterým je získání určitého cíle - kriteria-kompetence.

Sociální vztahová norma, která porovnává jedince mezi sebou navzájem v jediném časovém průřezu, vypovídá pouze o momentálním výkonu **a její výsledek lze chápat jako nálepkování vítěze a poraženého**. Může se stát v některých individuálních případech - demotivujícím způsobem hodnocení.

3.2.2 Diagnostika v kontextu individualizovaného hodnocení

O optimální pedagogické diagnostice jsem se zmínila již v souvislosti s hodnocením programu *Začít spolu*. Tato speciální pedagogická disciplína nepatří dávno jen do oblasti speciální pedagogiky, nebo do vyšších stupňů vzdělávání. Postupně se vyvíjí a zdokonaluje i v obecné pedagogice předškolní.

Zjišťování dosažené úrovně, sledování pokroků a rozvoj dovedností každého jednotlivého dítěte je součástí pracovní náplně každého předškolního pedagoga. Diagnostika se zabývá hodnocením vnějších a vnitřních podmínek, porovnáváním výkonů jedince za určitý časový úsek na základě věkově optimálních kritérií.

Diagnostika je východiskem pro stanovení efektivní cesty nejen k zmírnění potíží, odstranění nežádoucích projevů a k nápravě dílčích deficitů, ale také k podpoře nadání a rozvoji potencialit každého jednotlivého dítěte.

Systematicky a důsledně zpracovaná diagnostika je platformou pro hledání efektivní pedagogické strategie. Promyšlený postup, vhodně zvolené metody, prostředky, formy organizace a podnětné prostředí jsou souborem nezbytných atributů pro vytvoření podmínek potřebných k dalšímu rozvoji.

D. Přinosilová (2007, s. 162) k diagnostikování v předškolnímu období uvádí: *„Diagnostika tohoto období je zaměřena na fyzickou, psychickou i sociální úroveň dítěte se zaměřením na jeho stupeň vychovanosti a vzdělanosti. Diagnosticky cenné jsou zejména poznatky získané dlouhodobým sledováním dítěte. Pedagogická diagnóza nevyjadřuje jen současný vývojový stav, ale je i východiskem dalšího výchovného působení na dítě.“*

Další způsoby působení na dítě volí pedagog vzhledem ke zjištěným skutečnostem a souvislostem. Snaží se zjistit, co má na dítě pozitivní vliv. Jaké situace jsou vhodné pro stimulaci jeho dalšího rozvoje. Logickým vyústěním tohoto hledání je rozvoj dítěte v kontextu jeho zálib a specializace. Je proto nutné, všimnout si, kterým hram, činnostem a materiálům dává přednost.

Přinosilová (2007, s.162) uvádí: *„V rámci diagnostiky sledujeme nejen dovednosti dítěte, ale všímáme si i toho, které aktivity a činnosti má dítě rádo a vyhledává je a kterým se třeba ze strachu vyhýbá (např. kolotoče, houpačky, průlezký, pohyb ve výšce apod.).“*

Tato autorka doporučuje zaměřit se na diagnostiky: *motorického vývoje, jemné motoriky (včetně grafomotoriky) a senzomotorické koordinace, rozumového vývoje, komunikačních schopností, citového vývoje a volní složky, rodinného prostředí a prostředí předškolního zařízení*

Diagnostika rodinného prostředí má velký význam v posuzování projevů dítěte. Zkušenosti z praxe potvrzují, že nepříznivá rodinná situace se často promítá do některých nežádoucích projevů jednotlivých dětí. Naopak harmonické rodinné klima ovlivňuje projevy dítěte v pozitivním smyslu.

Na vývoj dítěte působí skutečnost, do jaké míry rodina uspokojuje jeho primární potřeby. Svou roli zde hraje mnoho dalších faktorů, například, zda je dítě jedináček nebo kolik má sourozenců. Stejně důležitý je věk sourozenců a vliv má i pořadí narození. Informovanost o rodinné situaci pomáhá pedagogovi pochopit mnohé projevy dítěte. Z hlediska individualizace je významné, jaký prostor rodina poskytuje dítěti k pozitivnímu sebepojetí a sebeuplatnění.

Z. Helus (2001, s. 119) zmiňuje: „*V rodině se tedy konstituuje a dále rozvíjí, větví a diferencuje nesmírně důležitá životní osa. Můžeme ji charakterizovat prožitkem “já jsem a jedním”; umím, dovedu, zvládám*“. Podél této osy se **krystalizuje vědomí sebe sama jako subjektu, aktéra, původce událostí: tedy jako někoho kdo je svým podstatným založením jednající a činný; kdo jedná rád, protože to umí a skrze své jednání se sbližuje s lidmi a světem, obohacuje život svůj i druhých.**“

Stejnou měrou se podílí na individuálním rozvoji i vliv prostředí mateřské školy. Z toho důvodu je důležité, aby podmínky, jež mateřská škola vytváří, zohledňovalo věkové zvláštnosti, potřeby a zájmy každého dítěte.

O. Zelinková (2007, s.125) uvádí: „*Dítě je pozitivně motivováno při činnosti, o kterou má zájem a dosahuje v ní dobré výsledky. Naopak v případě opakovaných neúspěchů motivaci i zájem ztrácí.*“

Stále častěji se přesvědčuji o tom, jaký význam má poskytnutí dostateku příležitostí ke hrám a činnostem, které dítě baví a umožňují mu zážitek úspěchu a radosti. Z tohoto důvodu vždy pečlivě připravuji prostředí třídy tak, aby se mohly seberealizovat všechny děti.

Vytvořit bohaté a podnětné prostředí není dnes již problém. Mnohem obtížnější je disponovat opravdu praktickými, účinnými a efektivními nástroji hodnocení, protože

podmínky současného předškolního vzdělávání představují v naplňování požadavku individualizace určitá úskalí.

Nástrojů, které odpovídají specifickým diagnostikování v prostředí pedagogicko-psychologické poradny, nebo speciálního pedagogického centra je mnoho. Ty však obvykle nekorespondují se situací, jaká je typická pro standardní mateřskou školu současnosti. V ní nelze počítat s podmínkami laboratorního charakteru, tj. „dvojice: terapeut + klient“. Ve třídě mateřské školy, ve které je běžně přes dvacet dětí na jednu učitelku, nelze vyhovět požadavkům individualizace v takové podobě, aby každému jednotlivci byla věnována pozornost v rámci individuální organizační formy. Existují výjimky, kde je ve třídě během dopoledne více než jedna. Taková situace významně podporuje naplnění požadavku individualizace. Umožňuje navázání blízkého vztahu s každým jednotlivým dítětem. Skýtá možnost uplatnění bezpodmínečného přijetí dítěte, projevů empatie, akceptace jedinečnosti, zvláštností, možností i omezení každého z dětí. Pedagog tu může vystupovat v klidu, nestresován náhlými událostmi, které bývají u předškolních dětí obvyklé. (Např. v případě událostí, kdy se ve stejné době v jednom rohu třídy dítě pomůže, ve druhém jiné vylije čaj, ve třetím další zakopne a teče mu krev z nosu a ve čtvrtém potřebuje dítě slyšet uznání, že nakreslilo postavu maminky se vším, co má mít. Není-li ve třídě pedagog sám, nemusí propadat panice.) Pokud má možnost věnovat se individuálně dítěti s problémy, které signalizují závažné obtíže, může-li intervenovat vhodnou metodou v jeho prospěch, lze hovořit o ideálním stavu pro individualizaci. V takové situaci může dát pedagog dítěti v klidu najevo, že chyby jsou přirozený jev procesu učení. Může být průvodcem, který pomáhá každému dítěti hledat způsob, jak dosáhnout maxima svých možností.

V uplatňování individualizovaného přístupu je žádoucí **zjištění preferencí činností**, které má dítě v oblibě, vyhledává je, často je volí a z jeho nadšení a iniciativy je patrné, že se při nich cítí šťastně a úspěšně.

Na preferencích lze stavět další kroky **směrem k rozvoji potencialit dítěte**. Je možné uplatnit je v pedagogických strategiích **směřujících k ovlivňování učebních procesů efektivním způsobem**. Na jejich základě je výhodné stavět individuální program pro dítě k zmírnění případných deficitů, k odstranění některých nežádoucích projevů v chování. Vysledováním preferencí lze současně přispět k identifikaci nadání

a volbě vhodných taktik k jeho dalšímu rozvoji (multipotencialita, časná specializace).

Zjištění osobnostních preferencí představuje platformu, ze které pedagog podnikne kroky k rozvoji potencialit dítěte. V případě, že při tom uplatní princip využití dosavadní poznávací úrovně dítěte, může dosáhnout jeho zdokonalení v kognitivní oblasti, ovlivnit proces rekonstrukce schémat dětského poznání. **Může tak otevřít prostor pro úsilí dítěte** experimentovat se subjektivními interpretacemi a nepřijímat poznatky pouze pasivně, ale **stát se naopak aktivním účastníkem sebevzdělávacího procesu.**

Na cestě k naplnění požadavku individualizace nelze opomenout základní principy humanistické psychologie. Principy tohoto „hnutí“ se v procesu edukace přiklání k osobnostně-orientovanému modelu.

Osobnostně orientovaná předškolní výchova a vzdělávání uplatňuje vývoj na platformě vztahu, v němž je dítě bezpodmínečně přijímáno-akceptováno. Pedagog se v něm projevuje empaticky - respektuje prožívání, „zrcadlí“ pocity dítěte. Vystupuje jako autentická-hodnověrná osobnost.

E. Opravilová (1998) uvádí: *„Dítě je třeba chápat jako jedinečnou, neopakovatelnou osobnost, která má právo být sama sebou a být kladně přijímána bez ohledu na tvořítko.“*

Díky takovým přístupům naplňuje pedagog tři základní psychologické potřeby (známé mimo jiné z tzv. teorie motivace: sebesterminace podle Deciho a Ryana):

- **potřebu vztahu** (pedagogovi lze důvěřovat, navázat s ním vztah, poskytuje přijetí, oporu a bezpečí, záleží mu na svěřenci, respektuje jeho potřeby a podporuje jeho vývoj)
- **potřebu kompetence** (pedagog vytváří takové podmínky, aby dítě věřilo v sebe a ve své schopnosti, poskytuje perspektivní zpětnou vazbu)
- **potřebu autonomie** (pedagog poskytuje prostor pro samostatnost, využívá iniciativy dítěte a tím vytváří podmínky pro jeho seberealizaci)

Tyto prosociální postoje náklonnosti a nedirektivního přístupu pedagoga otvírají široké dimenze pro rozvoj potencialit dítěte.

Helus, (2002, s. 95) : „*Hovoříme-li o bohatství potencialit dítěte, pak máme na mysli i takové kvality jeho osobnosti, jako je být šťasten; vnímat lásku a sympatii druhých a odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie; vymanit se ze zúženého nahlížení na věci a pokoušet se o nahlédnutí širších a hlubších souvislostí; vyvinout úsilí ke kultivaci vlastního svérázu a být ušlechtilým způsobem sám sebou; přijmout výzvy otevřené budoucnosti a usilovat o vytyčené cíle; brát na sebe odpovědnost a dostát jí v konfrontaci s obtížemi.*“

Potřeba zajištění co nejvýraznějších individuálních pokroků v rámci možností každého jednotlivého dítěte v současných podmínkách předškolního vzdělávání mne vedla k hledání efektivního nástroje k naplňování požadavku individualizace. Hledala jsem vhodný nástroj, jež bude vycházet z poznatků vývojové psychologie a bude podporovat humanistické přístupy k dítěti, jak je zmiňuji v průběhu této práce.

Zvolila jsem využití *Metodiky pro podporu individualizace předškolního vzdělávání v podmínkách mateřské školy.*

4 Ověření Metodiky pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy

4.1 Cíl a metody výzkumného šetření

Cíl výzkumu:

Ověřit, jak lze s uplatněním empatie a akceptace aplikovat *Metodiku pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy* (dále jen *Metodika*).

Dílčí cíle výzkumu:

1. Posoudit možnosti aplikace *Metodiky* v procesu individuálního rozvoje dítěte.
2. Analyzovat *Metodiku* z hlediska empatického a akceptujícího přístupu k dítěti.

Výzkumné teze:

1. teze:

Metodika je dokumentem, který může napomáhat zjišťování dosažené úrovně, sledování pokroků a rozvoji dovedností každého jednotlivého dítěte na základě optimálních kritérií.

2. teze:

Metodika svým zaměřením podporuje uplatnění empatického a akceptujícího přístupu k dítěti.

Metody výzkumného šetření:

- pedagogická evaluace
- pozorování
- pedagogická diagnostika
- kasuistika
- analýza a syntéza dokumentů a činností
- reflexe

Výzkumný vzorek:

Děti jedné třídy mateřské školy ve věku 3 - 5, 5 let v celkovém počtu 24. (Vybrané vzorky a jejich počet upřesňuji v souvislosti s analýzou pozorování).

Místo výzkumu:

Reálné prostředí jedné třídy mateřské školy, do které dochází 24 dětí a s nimiž pracují celý den sama. Část výzkumu spadá do prostředí jiné třídy, kde jsou tyto děti spojeny s jiným oddělením.

Doba výzkumu: Školní rok 2008-2009, od září 2008 do června 2009

4.2 Podmínky výzkumu

4.2.1 Nástroj výzkumu

Metodika je jedním z diagnostických nástrojů, který byl zpracován ve snaze pomoci předškolním pedagogům při sledování a systematickém vyhodnocování pokroků dětí. Za pomoci *Metodiky* zjišťuji dosaženou úroveň, sleduji pokroky a rozvoj dovedností každého jednotlivého dítěte. Ověřuji, jak ji lze využít v plánování vhodných metod a přístupů pro individuální rozvoj dětí a pro hodnocení výchovné a vzdělávací práce s dětmi.

Už při čtení její úvodní části jsem si uvědomila, jednak - jaký význam má v mé práci předškolního pedagoga **metoda pozorování** a také - jaký je rozdíl v odborně cíleném pozorování profesionála ve srovnání s pozorováním laika, jež může dělat unáhlené závěry z nahodilých jevů a spokojit se s pohledem povrchního charakteru. K takovému pohledu může přispět řada faktorů, například: takzvaný „Halo efekt“.

Z toho pro mne vyplynuly další kroky pro plánování výzkumu. Jedním z nich je stanovení kritérií výzkumu.

4.2.2 Kriteria výzkumu

V *Metodice*, kterou využívám a zároveň ověřuji, je uvedeno **35 vývojových řad**. Tyto řady reprezentují vybrané dovednosti, které mám u dětí rozvíjet. Zachovávají logiku stupňování a umožňují mi sledovat a hodnotit podle nich pokroky v rozvoji dětí. Tyto dovednosti představují zároveň kriteria mého výzkumu.

4.3 Přípravná fáze

4.3.1 Plán pozorování

Koho a v jaké situaci budu pozorovat?

V první fázi jsem využila kritérií inventáře osobnostních charakteristik dítěte z *Metodiky* pro následující vymezení výzkumu:

- „Sledovat, co dítě nejraději dělá, čím se rádo zabývá.“
- „Jaké téma dítě zajímá, o čem toho hodně ví.“

Schéma 1.: Typy pozorování

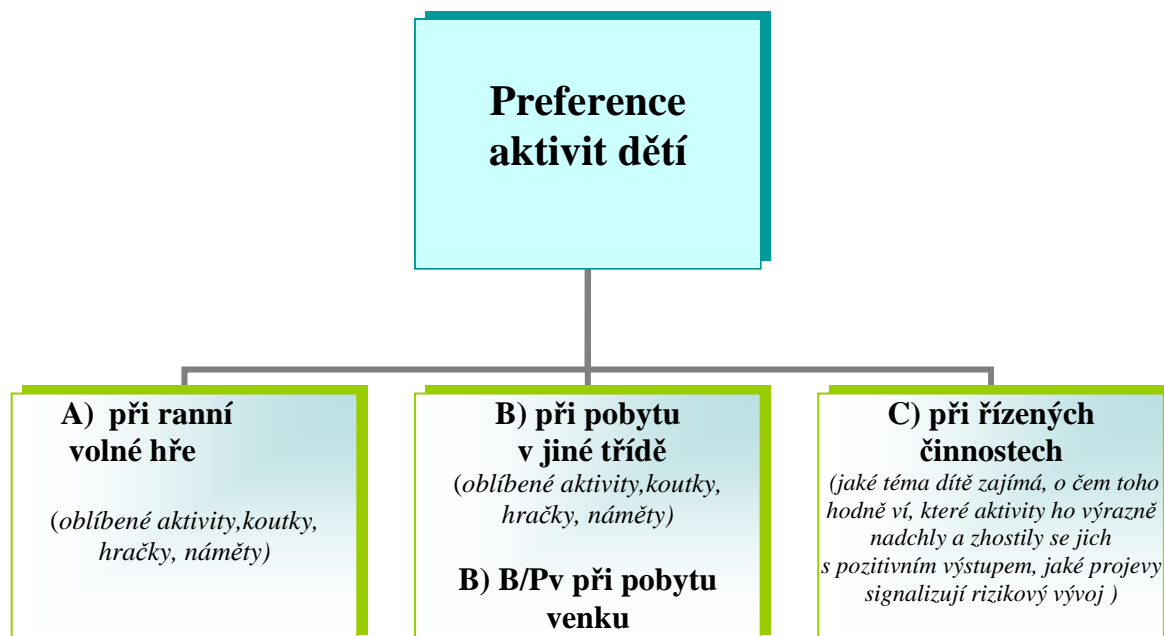
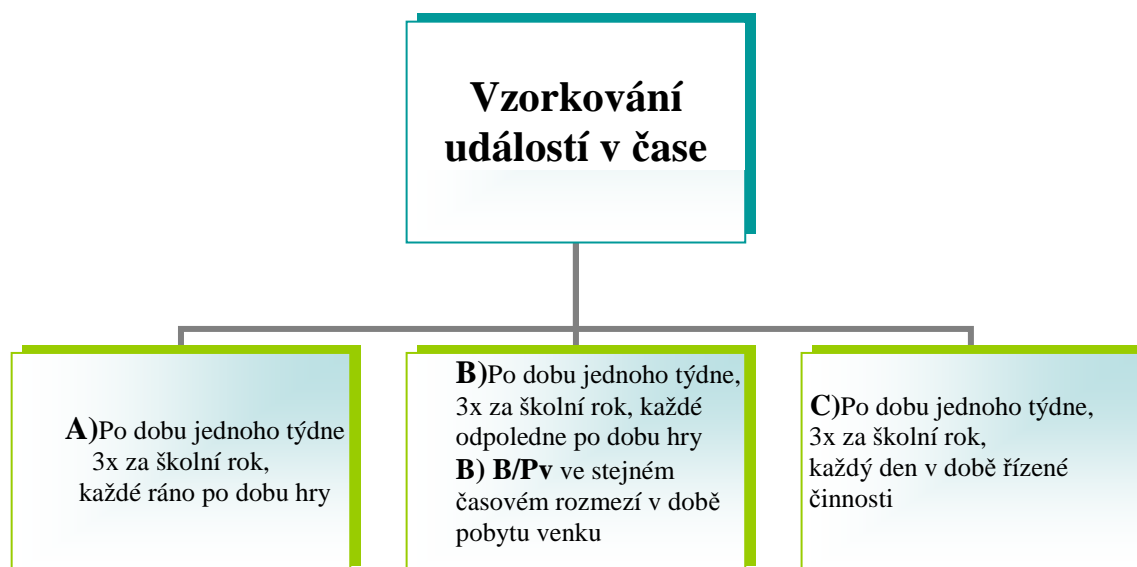


Schéma 2.: Termíny pozorování



Jak budu pozorování zaznamenávat?

1. K záznamům z pozorování využiji *Metodiku* a její přílohové archy následujícím způsobem:

Záznamy z pozorování preferencí:

⇒ záznam do archu- **příloha 1**, název:

Přehled osobnostních charakteristik dítěte.

Záznamy z pozorování bez zjištění závažnějších problémů:

⇒ záznamy o vývoji do archu **příloha 8**, název:

Názorný orientační přehled o postupu dítěte v rozvoji a učení.

Záznamy z pozorování signalizujících potíže, rizika, vady, poruchy:

⇒ záznamy o vývoji do archu-**příloha 2**, s názvem:

Podrobný přehled o individuálním rozvoji a učení dítěte.

⇒ záznamy podle druhu zjištěného problému do archů - **příloha 5, příloha 6 a příloha 7** (k diagnostice potíží, vad a k podrobnému sledování vývoje v jednotlivých oblastech: biologické, psychologické, sociální a sociokulturní)

⇒ záznamy o rozvoji řeči do archu-**příloha 11**

⇒ záznamy o kresebném vývoji do archu- **příloha 12**

2. K záznamům z pozorování využiji dále:

⇒ **mapy**, znázorňující prostory celé třídy s koutky a jejich vybavením k záznamům: kde a s čím si děti hrají,

⇒ **checklisty u vybraného vzorku dětí** sledující jednotlivé preference podrobně (ukázky checklistů jsou uvedeny v příloze této práce),

⇒ **jmenný seznam dětí** pro záznamy specifického charakteru (závažné okolnosti, speciální požadavky rodičů z adaptačního dotazníku),

⇒ **tabulky** zpracované v programu Microsoft Office Excel 2003,

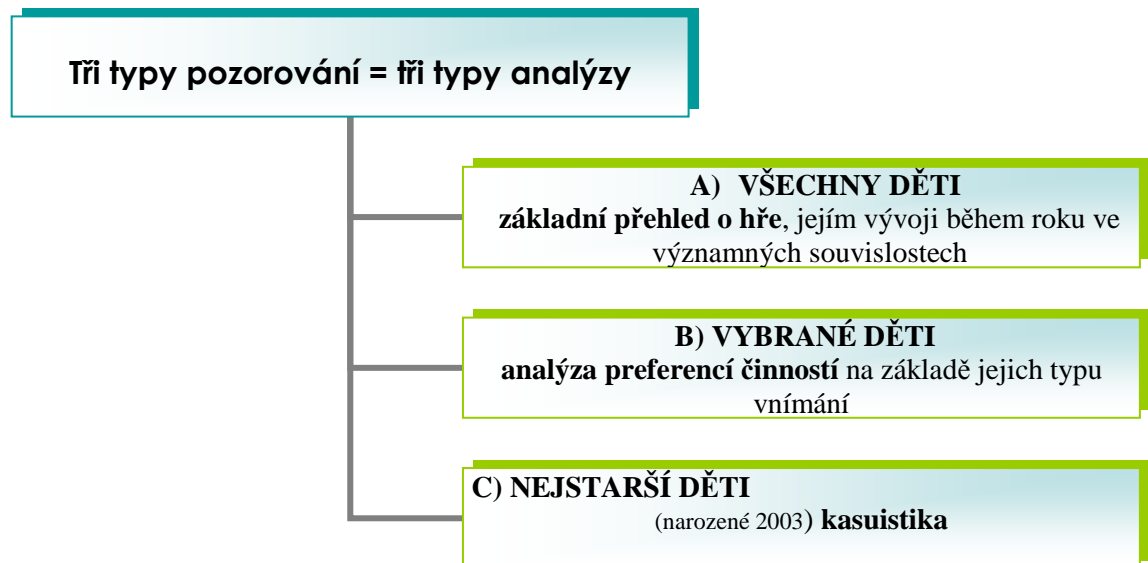
levý sloupec s 24 řádky = identifikace dětí v počtu 24,

horní řádek o třech sloupcích = pořadí pozorování během roku v počtu 3.

V tabulkách budu moci sledovat změny v preferencích, srovnávat a analyzovat. vývoj během školního roku.

Koho ze vzorku pozorovaných vyberu k analýze?

Schéma 3.: Výběr vzorků



Poznámka: Analýza pozorování typu C) pojednává podrobně projevy dětí :

- **selhávání** → (identifikace problému -prevence rizikového vývoje):
- **vynikající výsledky**→ (identifikace nadání- rozvoj časně specializace, multipotenciality).

4.4 Realizace výzkumu

Tab. 1: A) Preference při ranních hrách

	A 1	A 2	A 3
D1	Spontánní pohyb na tělovýchovném nářadí, přebíhání, manipulace s tělovýchovným náčiním, pohazování v prostoru.	V koutku na psa- převlek jako náznak role, využívá hopsák, tvoří bungry ze sedačky, staví si překážkovou dráhu a pohybuje se v ní.	Velké stavby z polikarpovky a molitanovky, přenášení pomůcek, hraček - plyšáků do těchto objektů, napodobivá hra s nimi a partnerkou.
D2	Závěsná housenka, hopsáky, stavba domků z větších stavebnic, pomoc dospělým a ostatním dětem, komunikace s nimi.	Pomáhá učitelce a ostatním dětem, komunikuje, kreslí, maluje. Přestavuje nábytek v koutcích-kuchyňka a kadeřnictví, kde si s partnery hraje.	Pohybové aktivity v tělocvičně, výtvarné činnosti, hra s malým domkem pro panenky, převleky a jejich ukládání na věšák.
D3	Volné malování, kreslení a modelování, pracovní činnosti, prohlížení knih.	Výtvarné činnosti, tvorba dle vlastní fantazie, kreativní využívání materiálů.	Výtvarná tvořivost, hry s ostatními v postavených objektech z velkých stavebnic, jejich dekorace
D4	Výtvarná tvořivost, zejména modelování, hra s obrázky.	Hry s výtvarným materiálem podle nabízených námětů.	Výtvarné a pracovní činnosti, stavby domů, hra v nich s ostatními.
D5	S vlastními hračkami „amerického typu“, technicky náročnými. Pohyb v tělocvičně.	Pohybové aktivity v tělocvičně, spontánní pohyb a využití překážkové dráhy, hry s vlastními technickými hračkami.	Spontánně s házecím náčiním s partnerem. Využívání složitějších typů stavebnic ze školky, vlastních hraček z domova: dětský notebook.
D6	Skládací autodráha, polikarpova stavebnice, auta, puzzle, hopsáky.	Stavba silnic a mostů, dopravní hry s auty a značkami, šroubovací stavebnice.	Stavby z větších stavebnic a hra v těchto objektech, donášení dalších drobných materiálů do staveb a manipulace s nimi.
D7	Stavba dřevěné. autodráhy, hra s ní.	Polikarpova.stavebnice, hra s velkým autem, stavba dřevěné autodráhy, značky.	Molitanová stavebnice, stavba dřevěné autodráhy, hra s auty a značkami.
D8	Povídání s učitelkou, pomoc učitelce s utíráním stolů při pitném režimu, výtvarné činnosti-zejména malba.	Využití závěsné mapy světa. Povídání s učitelkou, pomoc s utíráním stolů při pitném režimu, výtvarné-zejména malba.	Pomoc učitelce, diskuse s ní, malba a modelování, manipulace s přírodním materiálem, konstrukce z kostek.
D9	Na doktorku, převleky, manipulace s vícevrstevným puzzlema-lidské tělo, stavba z polikarpovy stavebnice, diskuse s učitelkou a dětmi.	S divadlem, na doktorku v převlecích a s puzzlema-lidské tělo, stavby z polikarpovky, diskuse.	Výtvarná tvořivost: kulisy pro pohádku, na doktorku, využívání mapy Evropy-puzzle, využívání situací k diskuzím.
D10	V ordinaci na doktora, na pohádky-převleky, kulisy ze stavebnic.	V kuchyňce na vaření, připravuje mi jídlo, využívá plošných loutek, přenáší často materiály.	S kamarádem v postaveném domku-ordinaci, nosí tam různé materiály, sepisuje recepty atd.
D11	Kuchyňka, modelování, kreslení, hopsáky, závěsná housenka, převleky.	Kuchyňka, příprava jídla pro psa "Kristýnku" modelování, kresba, hopsáky, houpání, přelézání.	Puzzle, velké stavby z polikarpovky a molitanovky, nošení plyšáků do těchto postavených objektů a hra s nimi, prolézání.

D12	Pozoruje. V kuchyňce na vaření , v ordinaci na doktora, léčí loutky.	V kuchyňce na vaření, připravuje jídlo, nosí mi to, zve mne na návštěvu, využívá loutek a maňásků, hraje ostatním scénky, komentuje.	Vícevrstevné puzzle "Lidské tělo", mapa Evropy-puzzle, hra na doktora s kamarádem, diskuse, divadlo pro děti.
D13	V kuchyňce, s panenkami a s kolébkou nebo kočárkem, s oblečky, na závěsné houpačce a hopsákách.	V kuchyňce v převleku, skládání látkových materiálů, hra na žehlení, na nářadí v tělocvičně.	Přenášení materiálu do staveb postavených z velkých stavebnic, s kočárkem a panenkami na maminku, na návštěvy a hostinu.
D14	Hra na telefonování, přenášení materiálu-házení věcí po zemi v celém prostoru třídy, pobíhání.	Hopsáky, houpání na závěsné housence, v kuchyňce na telefonování a válení se na gauči.	Manipulace s hračkami a přírodninami přenášení materiálu, stěhování nábytku, přizvání partnerů do hry.
D15	Hopsáky, houpačka, kreslení, modelování, puzzle, malý domek pro Barbie.	Výtvarné činnosti: dle nabídky, hopsáky, houpačka, tělovýchovné náčiní: kruhy, v kadeřnictví .	Vícevrstevné puzzle. "Lidské tělo", závěsná houpačka, lezení po lavičce, hry v kuchyňce.
D16	Pozorování ostatních.	Drobné stavebnice: korálky, tyčková hra, plošné konstrukce. Magnetická mozaika, kreslení čmáranic	Stavění věží a zdí z kostek, prostorově rozsáhlejší stavby s partnerem.
D17	Velké stavebnice, molitanová a polikarpova, autodráha a auta.	Více vrstvené puzzle "lidské tělo", mapa Evropy-puzzle, závěsná mapa světa, spontánně v tělocvičně.	Šroubovací stavebnice, překonávání překážkové dráhy, sledování přírodnin pod lupou.
D18	Auta, stavba dřevěné autodráhy, pohyb v tělocvičně	Stavby z kostek: zdi, věže, stavby z větších stavebnic, zejména polikarpovka, překonávání překážek	Pomůcky pro před matematické představy: přiřadit počet a číslici k zástupci daného čísla (kaštan+házečí kostka), Házení míčem, softball.
D19	Obrázky zvířat, Golo, puzzle, vkládačky, hry na rozvoj početních představ(kaštan+házečí kostka)u stolečku.	Puzzle všeho druhu, stavby z kostek. Zdi i věže, prostorově rozsáhlejší stavby: u stolečku.	Závěsná mapa v kombinaci s mapou Evropy-puzzle: vyhledávání podobných a shodných zobrazení, hra s dětským notebookem partnera.
D20	Puzzle, hry s panenkami a kočárkem, vždy v převleku princezny, komunikuje, komentuje, vypráví.	V převleku na princeznu, staví si zámky, přenáší tam materiály: stuhy, šátky, korálky. Využívá vícevrstevné puzzle lidské tělo, komentuje, vypráví.	Na princezny v převleku, s Barbínami v miniaturním domku, komentuje, vypráví.
D21	Hry v kadeřnictví a kuchyňce, skládání plošných skládaček, prohlížení knih, stříhání, modelování .	Stavby z větších stavebnic a hra v těchto objektech, donášení dalších drobných materiálů do staveb.	Puzzle všeho druhu, pracovní a výtvarné činnosti, spontánně v tělocvičně.
D22	Auta , stavba dřevěné autodráhy, stavby z kostek: zdi a věže na stolku	Využívání molitanové stavebnice, využívá velké dřevěný jeřáb, hraje si na stavby.	Stavby z dřevěné stavebnice-kvádry a věže, rozsáhlejší stavby na zemi.
D23	S hopsáky, na houpačce, v kuchyňce.	Výtvarné činnosti: dle nabídky, hopsáky, houpačka, tělovýchovné náčiní: kruhy.	Vícevrstevné puzzle "Lidské tělo", závěsná houpačka, lezení po lavičce, v kuchyňce.
D24	Jen pozoruje.	Pouze paralelní hra u stolečku. puzzle a dřevěné skládačky.	Hra s miniaturním domkem a panenkami paralelně.

4.4.1 Interpretace výsledků šetření

Rozbor pozorování typu A)

Vývoj preferencí a ranní volné hry během školního roku :

Výsledkem je rozbor cíleného pozorování preferencí činností všech dětí sledované třídy s akcentem na užívání empatie a akceptace. Zmiňuji zde závažné souvislosti, které projevy každého jednotlivce ovlivňují. Uzavírám návrhem pro další práci s dítětem.

D 1: dívka: 5,5 let. Jeví se jako kinestetický a hmatový typ.

Počáteční spontánní pobíhání po prostoru a využívání tělovýchovného náradí se u dívky vyvíjí směrem k smysluplnému uspořádání prostředí ve stavbě překážkové dráhy. Objevují se konstrukce z větších stavebních prvků za účelem vytvoření vlastního teritoria a uplatnění převleku jako náznaku vstupu do role „psa“. Aktivitu v dalším období doplňuje o další materiály ve hře. Manipuluje s nimi jako se zástupnými předměty: kruhy na cvičení (misky pro psa), stuha (vodítko pro psa) apod. S materiály zachází nešetrně. Zve ke hře i partnera. V interakci s ostatními často dochází ke konfliktům. Později více setrvává na jednom místě, kde vytvořila stavbu. Hra je soustředěnější. V posledním sledovaném období probíhá vše klidně, bez nešetrného zacházení s předměty, bez agresivních projevů vůči ostatním dětem, jako tomu bylo na počátku.



fotografie1.: „Hra v kuchyňce na psa“

Souvislosti:

Domnívám se, že ke zklidnění průběhu hry prospělo mé akceptování potřeby pohybu této hyperaktivní dívky, respektování její svobodné volby prostorů a materiálů

ke hře. V případě řešení častých konfliktů dívky s dětmi se osvědčil efektivní způsob komunikace, to znamená: popis vzniklého problému a dostatečný čas a prostor pro jeho řešení samostatnými dětmi za mého dohlížení.

Díky tomu se zlepšilo celkové klima třídy i přesto, že v mluvním projevu nenastalo u dívky žádné zlepšení. (Rozštěp patra zhoršuje možnosti komunikace.)

Závěry pro další práci:

Zaměřit se na odstranění některých deficitů, zejména na dysfunkční chování. Vytvořit k tomu pro dítě nový *Individuální vzdělávací program* se zaměřením na zlepšení v oblasti emoční labilit, poruch pozornosti a odstranění problémů vznikajících díky poruchám mluvené řeči. Nabídnout alternativní formy komunikace. Zároveň bude nutné pokračovat v zlepšování zrakové percepce. Podporovat její zájem o tělovýchovné aktivity.

D 2: dívka, 4,9 let. Ve způsobu vnímání se jeví jako typ interpersonální.

Volí aktivity na základě výběru její oblíbené partnerky. Upřednostňuje zejména pomoc učitelce a ostatním dětem. Neustále vyhledává kontakt s ostatními. V době, kdy je ve třídě sama s učitelkou, nabízí jí pomoc. Očekává iniciaci her a činností od učitelky. V situaci, kdy nastává problém, je vždy ochotna pomáhat. Ve hře a činnostech výborně kooperuje.

Souvislosti:

Domnívám se, že dívce prospívá akceptování její potřeby interakce s ostatními, respektování její potřeby pomáhat ostatním. Patrný je vliv rodinné situace, dívka žije sama s matkou, která má problém najít si trvalé zaměstnání. U dítěte je patrná radost a uspokojení z toho, když věci mají svůj řád a pravidelnost.

Závěry pro další práci:

Podporovat její potřebu kontaktu s ostatními. Projevovat uznání její pomoci druhým (pozitivní stimulace ostatních dětí-observační učení). Povzbuzovat v činnostech, budovat kladné sebepojetí a sebehodnocení. Zaměřit se na zlepšování verbálního projevu a rozvoj představivosti a tvořivosti.

D 3: dívka, 4,9 let. Jeví se jako zrakový typ.

Preferuje výtvarné činnosti. Zájem o ně je postupem času hlubší. Tvorbu tato dívka stále zdokonaluje, obohacuje o vlastní náměty a nápady. Vytváří zajímavé

kompozice. V činnostech a ve hře je ostatním inspirací. Ráda přebírá vedoucí úlohu ve skupině. Vystupuje dominantně. Vytváří postupně i různé doplňky ke hrám. Svými výtvary zdobí třídu.



fotografie 2.: „Ukázka tvorby k výzdobě třídy“

Souvislosti:

Domnívám se, že akceptace a podporování představivosti a kreativity výrazně dívku posunulo ve vývoji. Tvořivé činnosti jí činí potěšení a projevuje v nich výrazné výtvarné nadání.

Závěry pro další práci:

Podpořit výtvarné nadání směrem k dalšímu rozvoji.

Zaměřit se na citlivé usměrňování některých přehnaných projevů iniciativy a vnucování svých představ druhým.

D 4: dívka: 4,9 let. Jeví se jako zrakový typ.

Preferuje výtvarné činnosti, očekává však zpravidla náměty od učitelky. Výtvarná tvorba je postupně více propracovaná. Zabývá se detaily, které vylepšuje. Technicky je tvorba precizní. Uplatňuje stále větší pečlivost a detailnost. Dbá na kulturu-čistotu pracovního a herního prostředí. Ve hře s ostatními je spíše submisivní: nepřebírá vůdčí roli. Dokáže přesto vystupovat asertivně; odmítnout pro ni nepřijatelnou nabídku. V případě konfliktů je vstřícná k ostatním a vystupuje jako katalyzátor sporů.

Souvislosti:

Domnívám se, že k posunu dívky prospěla akceptace její potřeby: být vedena a také respektování její potřeby: dokončit tvorbu ve svém přirozeném tempu, dokončit detaily, propracovat vše, jak si představuje.

Závěry pro další práci:

Pracovat na tom, aby si dívka více věřila, povzbuzovat její zájem o výtvarné činnosti, akceptovat i nadále její potřebu vše v klidu a pečlivě propracovat. Probouzet představy k tvorbě pomocí zážitkové pedagogiky: artefietikou, tvořivou dramatikou.

D 5: chlapec: 4,7 let. Jeví se jako kinestetický a zrakový typ.

Preferuje temperamentní pohyb a manipulaci se složitějšími hračkami. Pokouší se navazovat interakce. S ostatními zpočátku soupeří. Později vytváří párové koalice. Postupně se jeho hra stabilizuje, je více soustředěný, uplatňuje prvky tematické hry, hraje si s partnerem na „programátora“.

Souvislosti:

Vzhledem k tomu, že se jedná o dítě ruské národnosti, objevily se v počátcích problémy v komunikaci. Hrál si většinou sám se svými hračkami a prokládal to spontánním pohybem v tělocvičně. Snažil se postupně navazovat kontakt, což končovalo většinou jeho agresivním projevem. Postupně našel partnera k házení míčem (jak ve dvojici, tak i do koše). Jiného partnera pro hru našel prostřednictvím z domova doneseného dětského notebooku.

Situace se tím postupně zlepšovala. Potvrdila mi fakt, že jakmile si dítě najde partnera ke hře, adaptace se mění k lepšímu.

Závěry pro další práci:

Zaměřit se na rozvoj českého jazyka a na vytváření příležitostí pro tento rozvoj. Poskytovat podmínky pro hru se stejně zaměřenými dětmi. Respektovat jeho temperament, podporovat jeho zálibu v pohybu v prostoru, zejména jeho oblíbené házení míčem.

D 6: chlapec: 4,5 let. Jeví se jako zrakový a hmatový typ.

Počáteční využívání konstruktivního materiálu a pomůcek se postupně u chlapce vyvíjí v propracovanější stavby s využíváním dalších pomůcek ve hře. V dalším období doplňuje hru o nové prvky ve hře. Využívá více pomůcek, manipuluje s nimi jako se zástupnými předměty: vytváří ze šroubovací stavebnice postavy lidí, kteří představují účastníky provozu v dopravních situacích. Zve více partnerů ke hře, se kterými kooperuje. Vytváří „benzinovou pumpu“ a koutek pro občerstvení řidičů: „bufet“, který tvořivě doplňuje o své výtvary.



fotografie 3: Komentář: „Moje depo je největší“

Souvislosti:

Podle informací a záznamů z předešlého období měl chlapec značné problémy, zejména výrazně těžké adaptační období a komplikovaný byl celý další průběh docházky. Údajně s nikým nekomunikoval, nehrál si ani sám, jevil se jako pomalý, labilní, bojácný.

Domnívám se, že respektování jeho potřeby klidu a pohody (možnost vnímat změny postupně, pozorovat dění) prospělo jeho vývoji. Začal se projevovat jako výtvarně nadaný. Jeho kresba je obsahově bohatá a propracovaná.

Závěry pro další práci:.

Respektovat a rozvíjet jeho zájem o pozorování okolního dění. Podporovat jeho způsob vnímání tvůrčím směrem. Rozvíjet výtvarné nadání. Všimnout si srozumitelnosti jeho slovního projevu, souvislého vyjadřování.

D 7: chlapec: 4,5 let. Jeví se jako hmatový a interpersonální typ.

Ve hře se projevuje klidně a soustředěně. Většinou setrvává dlouhou dobu u jedné činnosti. Reaguje na výzvy partnera a jedinečně podle nich způsob a místo hry mění. Preferuje klid, řád a stabilitu. V případě konfliktů ve hře se stáhne do pozadí a vyčkává na zásah dospělého. Ctí pravidla hry a snaží se o jejich dodržování. Vyjadřuje se k problémům, až když je vyzván. Vývoj hry koresponduje s jeho vyčkáváním, jak se situace v prostředí vyvine. Je závislý na dobrých vztazích, konfliktům se vyhýbá. Raději rezignuje a zvolí činnost a prostor, kde se nevyskytuje problém.

Souvislosti:

Chlapec se jeví jako velmi kultivovaný. Je vedený k tomu, aby bral ohledy na ostatní. V rodině je mladší sourozenec. Sportuje s otcem (tenis) a je tudíž zvyklý akceptovat pravidla a vymezený prostor.

Domnívám se, že se osvědčilo akceptování jeho potřeby ctění řádu. Z jeho chování bylo patrné, že se díky pravidlům a jejich dodržování cítil spokojený. Postupně se osmělil využívat prostor celé třídy.

Závěry pro další práci:

Rozvíjet pozitivní sebepojetí a sebehodnocení chlapce.

Povzbuzovat k větší aktivitě a sebeprosazení. Navázat na jeho zkušenosti z tenisu. Podporovat jeho zájem o sport. Využívat jeho kultivovaného projevu k pozitivní stimulaci ostatních.

D 8: chlapec: 4,4 let. Jeví se jako *interpersonální a zrakový* typ.

Preferuje komunikaci zejména s učitelkou a tvoří až na základě její nabídky. Vyhledává stále její přítomnost a ulpívá na jejích projevech. Tyto projevy neustále komentuje a hodnotí. Má stálou potřebu pomáhat učitelce, být jí oporou. Postupně se ze závislosti odpoutává a věnuje se činnostem, které mají trvalý výsledek, zejména kresbě a malbě. Vyžaduje neodbytně podrobné zhodnocení své tvorby. Postupně se věnuje dalším činnostem. Zajímá ho hlavně mapa a vše, co souvisí s konkrétním znázorněním života. Vytváří zdařile z modelovací hmoty. Tvoří plošné konstrukce z přírodnin. Vyžaduje, aby jeho tvorba byla trvale zachována. Později již vytváří i konstrukce z kostek o kterých ví, že nebudou mít trvalý charakter.

Souvislosti:

Domnívám se, že chlapec na sebe upíná pozornost, protože se cítí náhle „opomíjen“. V rodině je mladší sourozenec a na tuto možnost (opomíjení) upozorňuje i matka. Potřeba vytvářet díla trvalého charakteru by mohla souviset s jeho prožitkem ztráty výsadního postavení v rodině. Jeho tvořivá hra se zřejmě z tohoto důvodu vyvíjí tak váhavě. Vlivem vytvořených organizačních podmínek školy je vícekrát přesouván. Tato skutečnost nepřispívá k jeho klidu. (Někde něco začne a musí to předčasně ukončit, aby přešel jinam, k jiným učitelkám a jiným dětem.) K přesunu dochází během jednoho dne celkem čtyřikrát. Není tak akceptována potřeba stálosti a řádu ve věcech, která je v tomto případě alarmující.

Závěry pro další práci:

Je nezbytné řešit organizaci přesunů v mateřské škole a poskytnout tomuto chlapci stálost a řád. Rozvíjet jeho tvůrčí potenciál prostřednictvím zážitků umění a umění zážitku prostřednictvím artefaktiky.

D 9: dívka: 4,2 let. Ve způsobu vnímání se jeví jako **typ auditivní**.

Zpočátku prosazovala nekompromisně svou výsadní-vedoucí pozici ve hře. Postupem času se naučila respektovat vedoucí úlohu druhých. Ve hře své počínání živě komentuje. Využívá bohaté slovní zásoby, fantazie a představivosti. Její hra je většinou tematicky zaměřená, často fiktivní: využívá zástupných předmětů, jejichž prostřednictvím hovoří k ostatním. Užívá abstraktních pojmů, symbolických přirovnání, rozvíjí filosofické debaty. (Například: *Zapadající slunce na obrázku označila jako Boží lampion, motýly jako létací palety barev, kladívko jako připínací bouchadlo, krabici od bot jako boudu pro šlapadla, zubní kartáček jako lehátko pro zubní pastu*). Na každé slovní vyjádření partnera reaguje zpravidla osobitou průpovídkou. Její hra je postupem času velmi pestrá a svědčí o tom, že dívka je nadprůměrně orientována ve všech oblastech. Využívá ve hře své vědomosti a inspiruje tím ostatní. Má rovněž vynikající paměť, při hře uplatňuje svůj zásobník říkadel a rozpočítadel. Obohacuje hru o mnohé prvky: kulisy, převleky v rolích, využití hlasové modulace, živou mimiku a prvky pantomimy.



fotografie 4. Komentář:..., *To je království červeného koně*“

Souvislosti:

Dívka je jediné dítě v rodině a je jí věnována zvýšená pozornost. Rodinná výchova je, obzvláště ze strany otce, velmi liberální. V šatně s ní otec rozsáhle a zdloouvavě diskutuje. Při odchodu ze školky tam spolu setrvávají i přes hodinu. Někdy se dokonce po odchodu vrátí, aby společně ukázali dětem živočicha, kterého našli u vchodu do školky.

Zpočátku se situace jevila tak, že dívka nebude respektovat žádné hranice a že je otcem podporována v opozičním postavení vůči autoritám. Po konzultacích s rodiči se tento postoj zmírnil. Dívka začala postupně přistupovat na kompromisy, respektovat partnery ve hře, kooperovat. Díky akceptování a využití některých dívčích originálních nápadů pro obohacení programu třídy se cítila přijatá, zmírnily se její impulzivní projevy.

Závěry pro další práci:

Zaměřit se na rozvoj zralejších mechanismů: sebeovládání a budování partnerství. Rozvíjet dovednosti v sebeobsluze. Povzbuzovat a vyzdvihovat každý projev náklonnosti a spolupráce s druhými. Podporovat zájem o přírodu a o dramatické umění, rozvíjet nadání.

D 10: chlapec: 4,2 let. Jeví se zatím jako nevyhraněný typ.

Chlapec je velmi závislý na stálém partnerovi ve hře. Vytváří s ním od začátku párovou koalici. Dává přednost aktivitám, které volí jeho kamarád. Pokud nikdo další mezi ně nevstoupí, rozvíjí hru o mnoho prvků. Společná hra s partnerem je vždy specializovaná, střídají obvykle tři základní témata: „ordinace, divadlo a domácnost“. Chlapec využívá ve hře širokou škálu poznatků a zkušeností, má bohatou slovní zásobu.

Souvislosti:

V případě, že jeho kamarád ve školce není, má problém při příchodu do školky. Dochází k dramatickým výjevům: pláče, drží se křečovitě rodiče, přemlouvá ho, aby ho odvedl domů.

Živě popisuje své negativní pocity. Nedokáže rozvinout společnou hru s někým jiným. Pouze pozoruje, nebo si hraje dlouho sám s puzzlema.

Domnívám se, že dítě se postupně zklidňuje jen díky tomu, že ho do ničeho nenutím a akceptuji jeho potřebu, hrát si jen s kamarádem ze sousedství. Osvědčuje se

empatický přístup s potvrzením oprávněnosti pocitů a respektování potřeby pozorovat ostatní.

Závěry pro další práci:

Podporovat chlapcovo dosavadní přátelství. Postupně připravovat situace, aby zjistil, že ostatní děti mají podobné zájmy a mohly by se stát také zajímavými partnery pro hru. Využít k tomu jeho oblibu v pohádkách a poskytnout zkušenost např. prostřednictvím zážitku v dramatizaci pohádky typu: „Paleček a jeho kamarádi“, aby začal chápat pozitivní vzájemnou závislost ve skupině.

D 11: dívka: 4,1 let. Jeví se jako kinestetický a hmatový typ.

Většinou si hraje s ostatními dětmi, ale některé činnosti (výtvarné) provozuje ráda sama. Preferuje nejvíce pohybové aktivity a kombinuje je s námětovou hrou v kuchyňce. Ve společné hře se zpravidla podřizuje dominantnějším partnerům. Jeví se jako velmi vyrovnaná: emočně stabilní a stále pozitivně laděná. Přizpůsobuje se pravidlům hry, pouze výjimečně se nechá ovlivnit jednou z kamarádek a pravidla s ní porušuje. Je velmi osobnostně sociálně vyzrálá: upřednostňuje spolupráci před soutěžením, nevyvolává konflikty, raději ustoupí.



fotografie 5 : Komentář: „Táto, káva bude za chvíli“

Souvislosti:

Domnívám se, že na pohodě dítěte se výrazně podílí rodina, která preferuje nekonsumní způsob života. Matka tvrdí, že televize je požírač času a přenašeč negace do prostoru domova. Doma televizor nemají. Věnují se vzájemným vztahům a svému jedinému dítěti. Hluboká vazba s matkou je patrná i při přivádění a odvádění ze školky. Nejedná se však o budování nezdravé závislosti, ale o vytváření partnerského vztahu. Je vidět, že dívce je poskytována důvěra v její schopnosti a akceptace jejích postojů, což se

odráží na jejím pozitivním sebepojetí. Dívka nevyžaduje pozornost a zpětnou vazbu za každou cenu. Matka je příznivcem montessoriovské pedagogiky a její prvky ve své výchově uplatňuje.

Závěry pro další práci:

Podporovat a rozvíjet pohybové nadání poskytováním stálých příležitostí k seberealizaci dívky pohybem. Rozvíjet slovní zásobu a výtvarné nadání.
Využívat vlastností a projevů dívky pro pozitivní stimulaci ostatních.

D 12: chlapec: 3,9 let. Jeví se jako auditivní typ.

Zpočátku pozoruje při hře ostatní. Později napodobuje jejich hru. Dlouhou dobu si hraje sám. Časem se osměluje a začíná rozmlouvat s ostatními. Společnou hru s partnerem zahajuje v kuchyňce. Napodobuje běžné úkony, zve mne na hostinu. Stále vše živě komentuje.

Později preferuje hru na divadlo. Uspořádává k tomu prostředí a zve do něj návštěvníky. Využívá loutek a maňásků. Celé dopoledne se věnuje jediné námětové hře a realizuje ji vyčerpávajícím způsobem. Po třech dnech mění obvykle téma hry. Ve hře na „ordinaci“ spolupracuje jen s jediným partnerem, se kterým se střídá v roli „pacienta a lékaře“. Na konci školního roku zve k této hře i ostatní děti. Vyžaduje, aby se mu ve hře ostatní děti podřídily.

Souvislosti:

Domnívám se, že chlapec rozvíjí hru díky akceptování jeho potřeby pozorovat a vše si nejdříve samostatně vyzkoušet. Napomáhá zřejmě také respektování toho, že upřednostňuje především jednoho partnera. Tento přístup k dítěti přináší později pozitivní výsledky, např. společnou hru s ostatními dětmi.

Závěry pro další práci:

Podporovat jeho zájem o divadlo a iniciativu „hraní“ pro ostatní.
Věnovat pozornost řeči, zařazovat gymnastiku mluvidel.

D 13: dívka: 3,8 let. Jeví se jako kinestetický a hmatový typ.

Počáteční způsob hry je vázán na poznatky ze života v domácnosti a v nejbližším okolí.

Její hra se postupně vyvíjí směrem k smysluplnému uspořádání prostředí v prostoru kuchyňky. Ve hře uplatňuje doplňky, např. látkové materiály k nápodobě činností „věšení prádla a žehlení“. Využívá převleku: zástěry, jako znaku role

„maminky-hodpodyně“. Aktivitu „hospodyně“ střídá v počátečním a následujícím sledovaném čase, s pohybem v tělocvičně. Zde vystupuje jako „maminka na dovolené“, bez zástěry, za to v šátku. V posledním období využívá konstrukce z větších stavebních prvků za účelem vytvoření vlastního teritoria. Do něj přenáší materiály, zve ke hře další partnery a navazuje s nimi pozitivní interakce.

Souvislosti:

Domnívám se, že hra dívky se bohatě rozvíjí díky respektování její potřeby vyjádřit svou gender identitu, ztotožnit se s ní prostřednictvím typicky ženské činnosti a využitím dalšího viditelného gender znaku: oblečení do zástěry a do šátku. Tato akceptace potřeby sebepojetí se zřejmě podílela na rozvoji pozitivních interakcí dívky s ostatními.

Závěry pro další práci:

Podporovat zájmy dítěte a jejich prostřednictvím rozvíjet rozumové schopnosti. Nabízet postupně širší spektrum poznatků pro rozvoj vědomostí i v dalších oblastech.

D 14: dívka: 3,8 let. Jeví se jako kinestetický a hmatový typ.

Hra dívky je zpočátku chaotická. Přebíhá z činnosti do činnosti. Věci neukládá na své místo ani po opakované výzvě. Snaží se obcházet pravidla. Těžce nese případný neúspěch, dlouho se z něj vzpamatovává. Vyhýbá se činnostem, ve kterých dříve selhala. Je pomalejší, všechno jí dlouho trvá. Časem napodobuje ve hře činnosti nejbližších členů rodiny. Postupně využívá další rozvíjející prvky. Vytváří si vlastní teritorium, do kterého zve nejdříve svého nejbližšího kamaráda, se kterým se navštěvuje i doma. Později rozšiřuje okruh herních partnerů. Přizpůsobuje se postupně pravidlům.

Souvislosti:

Domnívám se, že ke zlepšení situace pomáhá empatie a akceptace, tj. nevymlouvání oprávněnosti negativních pocitů v případě, že se jí nedaří při činnostech, ale konstatování a popis toho, co se daří. Později stále více působí povzbuzování a pozitivní stimulace. Dívka se pouští směle do činností, ve kterých dříve selhávala.

Závěry pro další práci:

Posilovat pozitivní sebepojetí dítěte. Podporovat zájem o pohybové aktivity a rozvíjet hrubou motoriku. Vytvářet příležitosti k manipulaci s přírodním

materiálem pro rozvoj jemné motoriky. Nabízet postupně širší spektrum poznatků pro rozvoj vědomostí ve všech oblastech. Důsledně trvat na dodržování pravidel.

D 15: dívka: 3,8 let. Jeví se zatím jako nevyhraněný typ.

Žádnou z činností výrazně nepreferuje. Z počátku si hraje sama a činnosti střídá. V dalším období má jednu partnerku pro hru. Ve dvojici přebírá iniciativu, formuje principy jejich společné hry v celém prostoru třídy. V hlavní roli se s partnerkou střídá, její jednání však s mírnou převahou koriguje. V době, kdy její kamarádka ve školce není, věnuje se pouze výtvarným činnostem. Postupně přibírá jinou partnerku do hry v kadeřnictví a v kuchyňce. V této dvojici má dominantní postavení. Postupně si hraje v trojici, kde má hlavní slovo. Užívá k tomu své bohaté slovní zásoby. Dá se říci, že je „manažerským“ řídicím členem skupiny, vzájemnou spolupráci trojice vyhodnocuje podrobným komentářem.

Ani v závěru sledování nepreferuje dívka výrazně žádnou z činností. Jeví se jako všestranně nadaná (na co sáhne, to se jí daří).

Souvislosti:

Dívka je vedena rodinou ke kultivovanému chování, projevům slušnosti, úctě k hodnotám a k důsledné sebekontrolě. Ze začátku působí jako nesmělá a bojácná. Rozvíjí se díky prostředí důvěry a možnosti „vyhodit si občas z kopýtky“ bez inhibičních zásahů do jejího spontánního projevu.

Závěry pro další práci:

Rozvíjet všestranné nadání dívky.

Využívat její iniciativy, poznatků a kultivovaného chování pro kultivaci ostatních (observační učení).

D 16: chlapec: 3,7 let. Jeví se jako zrakový a hmatový typ.

Zpočátku nesměle pozoruje hru ostatních. Jeho docházka do MŠ je nepravdělná. Později si hraje sám a využívá k tomu drobný materiál. Věnuje se často čmáranicím ve výtvarném koutku. Později se jeho hra rozvíjí, zve ke stavbám rozsáhlejšího charakteru i jednoho partnera.

Souvislosti:

Domnívám se, že výchova v rodině je úzkostlivá. Chlapec se jevil zpočátku jako bojácný a uzavřený.

Začíná si postupně více věřit. Napomáhá k tomu empatie a akceptace jeho potřeby pozorovat a seznamovat se s prostředím a změnou role pomalu a postupně. Navazuje stále častější kontakt s učitelkou a osměluje se již k odvážnějším aktivitám. Začíná nebojácně využívat větší prostor a více materiálů ve hře.



Fotografie 6.: Komentář: „Počkej! Nejdřív to srovnám“

Závěry pro další práci:

Akceptovat jeho potřebu pozorování okolí, budovat pozitivní sebepojetí a sebehodnocení chlapce.

D 17: chlapec: 3,6 let. Jeví se jako kinestetický a hmatový typ.

Hra je zpočátku paralelní. Postupně ji rozvíjí o nové prvky, začíná střídat materiál, rozšiřuje své teritorium ve hře. Začíná si hrát se dvěma partnery. Ty osočuje často z nedodržování pravidel. Sám často podvádí a pravidla obchází. Odmítá přijmout výsledek hry, projevuje se hněvivě, pere se. Postupně své projevy začíná ovládat. Hra se stává soustřednější. Vzniklé konflikty se snaží řešit vyjednáváním.

Souvislosti:

Domnívám se, že ke zlepšení došlo díky poskytnutí důvěry pro řešení konfliktů samotnými dětmi za mého dohlížení. Chlapec si postupně začíná uvědomovat, že lepší než soutěžení je spolupráce. Díky přímé zkušenosti stále častěji zjišťuje, že výhodnější je dodržování pravidel, než jejich porušování.

Závěry pro další práci:

Podporovat zájem o konstruktivní činnosti. Pohybové aktivity využít pro pochopení významu pravidel a uplatňování „fair play“ přístupu ve hře.

D 18: chlapec: 3,6 let. Jeví se jako kinestetický a hmatový typ.

Ve hře je chlapec v počátku nesoustředěný, přebíhá mezi činnostmi. Preferuje pohyb, zejména míčové hry. Postupně se hra a místo pobytu stává stabilnější. V závěru školního roku se začíná specializovat, využívá pomůcky pro rozvoj matematických představ a čtení. Celý školní rok má problémy s respektováním pravidel. Neustále se dohaduje s partnery ve hře, chce se prosadit za každou cenu. Partnery často střídá, mnozí jej jako partnera hry odmítají pro jeho agresivní projevy a sebeprosazování.



fotografie 7.:Komentář: „Na tyhle destičky budu dávat ta bílá písmenka“

Souvislosti:

Podle minulých záznamů a informací předchozích učitelek se projevoval pasivně, jako nesmělý, uzavřený, poddajný a podřizoval se všemu a všem. Důvody takové zásadní změny v projevech nedokáží zcela přesně určit. Rodinná situace se zdá být ideální. Příčina proměny zůstává zatím tajemstvím nejen pro mne. Mohu jen odhadovat, že se jedná o nějaké vnitřní pochody spojené se zráním osobnosti, nebo o nějaké vnější vlivy, např.: vliv změny ve složení dětí, v uspořádání třídy, v učitelce a jejím odlišného přístupu.

Závěry pro další práci:

Zkoumat příčiny náhlé a zásadní změny v chování dítěte. Vyzdvihovat případy pozitivní chování a jednání. Podporovat zájmy, zejména o míčové hry. Zaměřit se na rozvoj rozumových schopností, nabízet širší spektrum pomůcek pro rozvoj čtení a matematických představ, kterému se rád věnuje.

D: 19 chlapec: 3, 6 let. Jeví se jako zrakový a hmatový typ.

Preferuje prohlížení obrázků, skládání puzzlí-Evropa, manipulaci se stavebnicemi, řešení úkolů vyžadující složitější myšlenkové operace (rozvoj před matematických představ). Jeví se jako velmi nadaný. Má bohatou slovní zásobu. Hraje si nejdříve sám u stolečku, pak se připojuje k partnerovi podobných zájmů. Hra je od počátku velmi soustředěná. Dodržuje pravidla, je spravedlivý. Chápe humor učitelky a využívá svůj vlastní. Ve hře využívá svých bohatých vědomostí. Hru soustavně obohacuje o materiál, rozšiřuje její prostor.



fotografie 8.: Komentář: „ To je Francie“

Souvislosti:

Na chlapci je patrný vliv dvou starších bratrů. Rodiče jsou oba intelektuálové, dítě odchází po obědě domů z horní třídy, kde před odchodem využívá PC. Často ho od něj nelze odvést. Odpoledne jej vychovává anglicky mluvící chůva. Je velmi bystrý a rychle se učí. Pomalejší je v sebeobsluze, nechává se rodinnými příslušníky oblékat.

Závěry pro další práci:

Zlepšovat sebeobslužné činnosti, podporovat zájmy, rozvíjet nadání.

Zaměřit se na procvičování mluvidel.

D 20: dívka, 3, 5 let. Jeví se jako auditivní typ.

Preferuje napodobivé hry na princeznu a na maminku, využívá převleku a především vše stále komentuje. Postupně více inklinuje k různým dramatickým hrám. Dokáže reprodukovat pohádky. Ráda napodobuje repliky pohádkových postav. Odříkává je doslovně s patřičnou hlasovou modulací. Využívá ve hře bohatou slovní zásobu a poznatky ze všech oblastí. Je velmi družná. Partnery ke hře si vybírá. Volí

stejně komunikativní typy. Má zálibu také v plošných konstrukcích. Dává přednost vícevrstevným puzzlům. Ráda řeší úkoly, které vyžadují složitější myšlenkové operace. Baví ji diskuse s učitelkou.



fotografie 9: „Princezna Maška Baška“

Souvislosti:

Přestěhovala se do Čech ze Slovenska. V bývalé školce měla špatné zkušenosti. Ke mně nastoupila koncem září. Ve třídě se hůře adaptovala, byla uzavřená a nedůvěřivá. Nerespektovala pravidla, dělala si, co jí napadlo. Tvrdohlavě si trvala na svém. Domnívám se, že se uklidnila díky uplatnění empatického přístupu a efektivním způsobům komunikace: poskytnutí možnosti výběru ze dvou variant. Při porušení pravidla se vyplatil popis situace, místo mentorování. Časem dívka nacházela - díky těmto přístupům - sama adekvátní řešení a začala pravidla respektovat. Situaci také prospělo, že jsem akceptovala její „spolčení“ se stejně laděnou dívkou a že jsem toto přátelství podpořila. Dala jsem oběma najevo důvěru a pedagogický optimismus, že „to všechno společně zvládneme“.

Závěry pro další práci:

Podporovat a rozvíjet dramatické nadání, důsledně dbát na dodržování pravidel soužití.

D 21: dívka: 3, 4 let Jeví se jako zrakový typ.

Tato dívka během dopoledne mění často činnosti, materiály i místo pobytu. Na vybrané činnosti se potom plně soustředí, doslova se do nich „ponořuje“ a nevnímá při tom okolí. Hra je často fiktivní. Hovoří zástupnou řečí za předměty, např. kapesník,

knoflík, stuha. Jeví se jako výtvarně nadaná. Baví ji také různé konstrukce. Oblíbila si plošné zobrazování z látek a drobných předmětů (volné koláže).

Postupně si vybírá partnery ke hře.

Dívka si potrpí na úpravu svého zevnějšku, často se češe a zdobí si vlasy sponkami a barevnými ozdobami. V sebeobsluze je pomalá, ulpívá na detailech, dlouze se jimi zabývá. Nerespektuje některá pravidla, věci nedává na své místo.

Souvislosti:

Díky akceptování jejího tempa, poskytnutí času a prostoru vše do detailu prozkoumat a „doladit“ se výrazně zlepšilo respektování pravidel. Stačilo upozornit předem s dostatečnou časovou rezervou, že nás čeká svačina. Začala uklízet sama od sebe, nebylo nutné jí to připomínat.

Závěry pro další práci:

Vést důsledně k dodržování pořádku a respektování pravidel soužití. Zaměřit se na rozvoj rozumových schopností. Podpořit zájem o vlastní zevnějšek a tvorbu koláží nabídkou pestřejšího materiálu. Poskytovat časovou strukturu, dát tak příležitost připravit se na nadcházející změnu v režimu dne vlastním rozhodnutím.

D 22: chlapec: 3, 4 let. Jeví se jako typ vizuálně prostorový.

Preferuje konstrukce všech typů. Stavby se během školního roku výrazně rozvíjejí. Dlouhou dobu převažovala pouze paralelní hra. Byl soustředěn na své konstrukce. Postupem času přibírá stejně orientované partnery pro hru a kooperuje. Dodržuje pravidla, vyhovuje mu řád a stabilita.

Souvislosti:

Otec je stavař a zdá se, že chlapec má dispoziční skony, vzhledem k vysledovaným preferencím ve hře. Akceptování zájmu napomohlo k celkovému rozvoji osobnosti dítěte.

Závěry pro další práci:

Podporovat zájem o konstruktivní hry. Nabízet další zajímavé materiály. Zaměřit se na zlepšení komunikačních schopností. Vést k samostatnosti v sebeobsluze (nechává se oblékat).

D 23: dívka: 3, 4 let. Jeví se jako kinestetický typ.

Je velmi tichá a nenápadná, často bojácná, podřizuje se ve hře dvěma stálým partnerkám. V této trojici je velmi spokojená. Vyhýbá se hře s dalšími dětmi ze třídy. Bojí se chlapců. Je pohybově velmi obratná, samostatná v sebeosluze. Pravidla dodržuje bez problémů.

Souvislosti:

Dívka má rozsáhlý kožní ekzém. Je však velmi trpělivá a nese to statečně. Empatický přístup a akceptování její volby partnerů ke hře se nepochybně podílí na projevech spokojenosti dívky ve školce. Podle vyjádření matky se vždy moc těší a nechce být doma, ani když je nemocná.

Závěry pro další práci:

Povzbuzovat, rozvíjet pohybové nadání, zaměřit se na zlepšení komunikačních dovedností.

D 24: dívka: 3, 2 let. Jeví se jako nevyhraněný typ

Zpočátku pouze pozorovala hru ostatních. Později si sama hraje. Hru tiše komentuje. Vyhledává kontakt a oporu v učitelce. V posledním období začíná mluvit



česky, ale pouze s učitelkou.

fotografie 10.: „Dívka zatím pozoruje ostatní při hře“

Souvislosti:

Jedná se o ruskou dívku. Měla velmi těžké adaptační období, nejedla, projevovala se u ní několikrát během dne enuréza. Vlivem nepravdělné docházky se období adaptace prodlužovalo. Domnívám se, že postupné zlepšení nastalo díky ustálení docházky a empatickému přístupu. Pomohlo využití ruského jazyka a následný překlad

do českého jazyka. Začala po mne opakovat některá česká slova. Sledovala stále děti, pozorně poslouchala jejich rozhovory. Doslovně jim visela na rtech, stejně jako mně. Dovolím si předpokládat, že v budoucím školním roce již bude navazovat kontakty s dětmi, protože se velmi rychle učí české řeči.

Závěry pro další práci:

Zapojovat postupně do společenství dětí. Nabízet alternativní formy komunikace. Povzbuzovat a poskytovat důvěru a oporu, komunikovat verbálně: hovořit s ní o tom, co jí zajímá. Vyprávět pohádky pomocí obrázků. Obrázky využívat i k rozvíjení slovní zásoby.

Shrnutí pozorování typu A):

Preference při ranních hrách

Z podrobného přehledu vývoje hry jednotlivých dětí je patrné, že se během celého školního roku bohatě rozvinula.

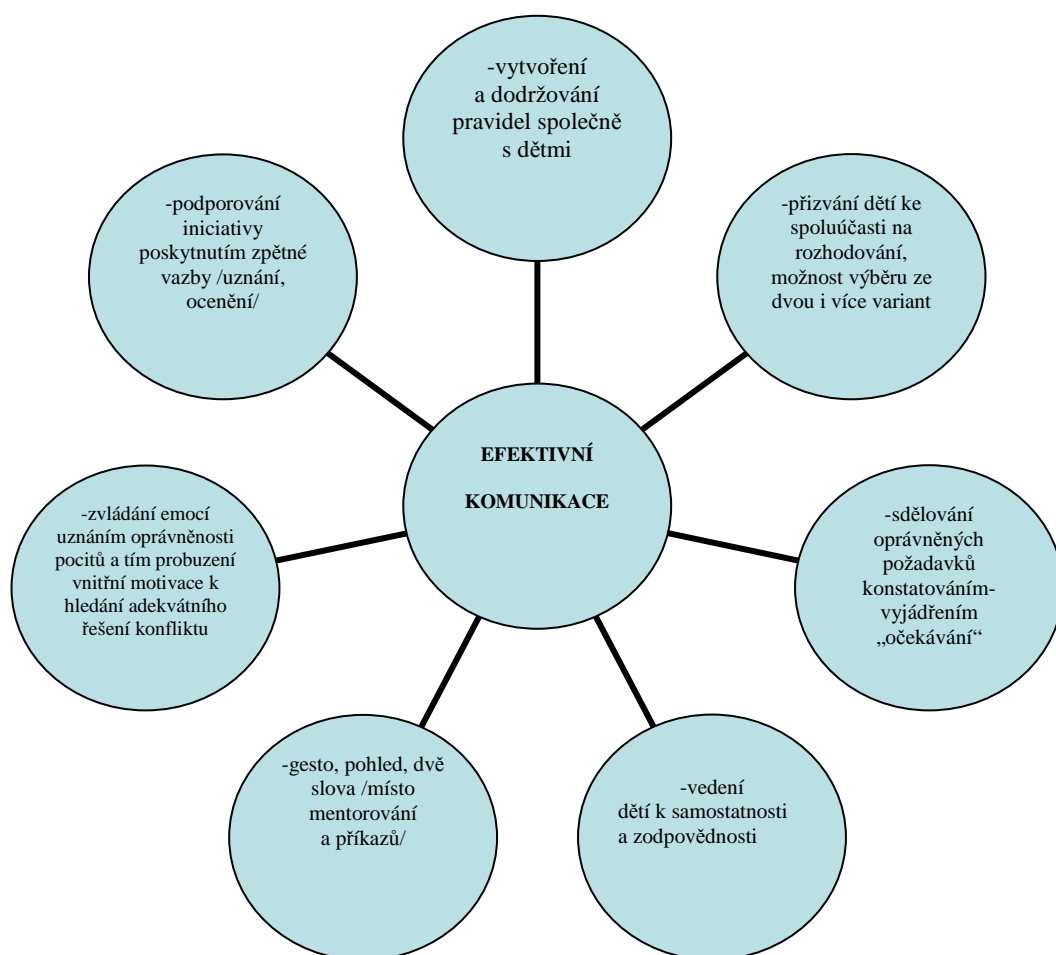
Při porovnání výsledků získaných pozorováním během ranních her - v průběhu celého školního roku - jsem zjistila, že děti preferují činnosti, které odpovídají jejich typu vnímání.

Stále se opakující volby materiálu a aktivit lze považovat v některých případech za ranou osobnostní specializaci dítěte. V příloze této práce jsou k dispozici checklisty, které demonstrují strukturované pozorování, zaměřené na četnost preferencí u čtyř nejstarších dětí během jednoho týdne. Je z nich například patrné, že dvě děvčata s vizuálním typem vnímání se věnují celý týden převážně výtvarným aktivitám. Lze se zde také přesvědčit, že dívka s kinesteticko-hmatovým vnímáním vystřídá během dne téměř všechny typy náradí a náčiní a tak tomu je v průběhu celého týdne. Konstrukcím z menších stavebnic se věnovaly v sledovaném týdnu minimálně, preferovaly pouze puzzle (checklist I. č. 1: *Spontánní pohyb na náradí a s náčiním v prostoru tělocvičny*, checklist I. č. 2 : *Konstrukce*, checklist I. č. 3 *Výtvarné aktivity*).

Ověřila jsem si, že akceptováním zájmu každého dítěte, jsem podpořila jeho zaujetí pro věc, potřebu **seberealizace a pozitivní sebepojetí**. Tím, že jsem dala dítěti najevo, že přijímám volbu (preferenci) hry a respektuji její průběh, jsem přispěla k vytvoření prostředí důvěry, ve kterém se mohla projevit nápaditost, tvořivost, nadšení a rozvíjely se schopnosti a dovednosti dítěte.

Pokroky jsem u dětí vypořizovala v rozvoji motoriky, v úrovni vědomostí a v rozvoji prosociálních dovedností. V sociální oblasti napomohlo užívání efektivních způsobů komunikace , viz následující schéma.

Schéma 4: Efektivní komunikace



Konkrétní příklady využitých formulací:

Domluvily jsme si pravidlo, že po hraní dáváme hračky na správné místo.

Jirko, včera sis po sobě dokázal uklidit sám.

Matýsku, před chvílí si byl v umývárně, slyším, že tam stále teče voda.

Potřebujeme, aby byl v herně pořádek, za chvíli tam začne loutková pohádka o Rybářově ženě.

Doufám, že bude včas uklizeno, abychom stihli divadlo.

Vidím, že pláčeš, Tobě se asi stalo něco ošklivého.

Vidím, že jsi naštvaný, to se dá dát najevo i jinak, než kopáním.

Každý má právo se naštvat, ale kdo kamaráda kope, porušuje naše nejdůležitější pravidlo.

Eliško, bačkory! Honzíku, pítí!

Venku začíná pršet. My jsme si naplánovali, že půjdeme do lesa. Co teď s tím?

Všichni tu nemají pláštěnky. Co navrhuje?

Kristýnko, pokusíš se to složit správně ještě dneska odpoledne, nebo až zítra ráno?

To musíš být rád, že už si umíš sám nalít čaj z konve.

Osvědčilo se mi rovněž akceptování přirozeného tempa každého dítěte. Dítěti s pomalým tempem, jsem poskytovala dostatek času. Při změně činností, např. před uklízením, před oblékáním atd., jsem dítě vždy upozornila předem, aby mohlo svou dosavadní činnost v klidu dokončit. Pokud některé dítě činnost dokončilo rychleji, zabavila jsem je v době přechodů nějakou - pro něj oblíbenou aktivitou, aby se nenudilo. Rychlejší dítě bývá obvykle iniciativní a aktivní. Takové dítě nejvíc „zlobí“, když se nudí. Vycházela jsem ze zkušenosti, že nevhodné usměrňování iniciativy aktivní dítě stresuje a nemotivuje, stejně jako nevhodné urychlování tempa dítěte „od přírody“ pomalého.

Zjistila jsem, že dítě dokáže akceptovat mé autentické projevy v případě zklamání. Jsem pro něj díky tomu srozumitelná. Ví, co ode mne může očekávat. Může mne vnímat jako hodnověrného (autentického) člověka, který vyjadřuje pravdivě a na rovinu, když ho něco rozzlobí. Jsem svým projevem naprosto čitelná, a tak pochopí mé obavy o jeho bezpečí, nebo zdraví. Dítě má možnost prožít na vlastní oči a uši, že si stojím za svými představami, názory a výroky, že jsem ve svých předsevzetích důsledná

a pevná. Měla jsem možnost přesvědčit se, jakým je pro dítě rozčarováním, když dospělí nedodržují slovo, nebo porušují pravidla (inkongruence učitelky je dezorientuje).

Mám vyzkoušené, že při poskytnutí důvěry ve schopnosti, je dítě motivováno k dalším krokům, ke kterým se dříve neosmělilo. Pokud vnímá mou důvěru a podporu, strach ze selhání ustoupí. Jestliže dávám najevo, že považuji hru dítěte za vážnou a důležitou činnost, vidím, jak se tato hra bohatě rozvíjí a dítě je mnohem více iniciativní. Díky tomu se cítí přijaté a úspěšné. Vnímá mne jako člověka, který se o něj zajímá a záleží mu na něm.

Pokud pedagog uplatňuje ve své každodenní práci empatický a akceptující přístup k dítěti, vytváří vhodné podmínky pro individualizované vzdělávání a podporuje rozvoj potencialit dítěte.

Tab. 2.: **B) Preference činností dětí odpoledne -v jiné třídě**

	B 1	B 2	B 3
D1	Hopsáky, kuchyňka, stěhování nábytku v ní.	PC: hra : "Barbie".	V kuchyňce, s PC: "Shrek".
D2	PC, hry v kuchyňce, kreslení, modelování přestavování nábytku v kuchyňce.	Výtvarné činnosti.	Taneční improvizace se šátky, hopsáky, gymnastické kruhy.
D3	Hry s panenkami a v kuchyňce, taneční, převlékání, závěsná housenka.	V koutku kadeřnictví.	Gymnastické kruhy, houpačka.
D4	Miniaturní pokojíček a panenky, kuchyňka, kreslení.	Vystřihování, omalovánky.	Prohlížení knih.
D5	PC, hopsáky, náročnější stavebnice.	PC: hra : "Shrek".	V tělocvičně na lavičce, lego.
D6	Stavebnice a auta.	Stavba z obřího lega.	PC: Shrek.
D7	<i>Chodí domů po obědě.</i>		
D8	Rozhovory s učitelkou, PC.	Kreslení , PC.	PC: Shrek.
D9	PC, náročnější pomůcky pro rozvoj zvědavosti, domino, kreslení, modelování.	Hlavalamy, prohlížení encyklopedií.	PC: Barbie, Hospodářství se zvířátky.
D10	V kuchyňce, v koutku ordinace, puzzle, knihy, obrázky.	S loutkami a maňásky.	PC: Požárníci.
D11	Miniaturní pokojíček a panenky, kuchyňka.	V kuchyňce, v tělocvičně s náčiním.	V tělocvičně na náradí.
D12	V kuchyňce na vaření a návštěvu, na doktora, na prodáváče, na divadlo,.rád hraje pro ostatní s plošnými loutkami, sám také režíruje.	S loutkami a maňásky.	Puzzle, skládačky, loto.

D13	S miniaturním pokojíčkem a panenkami, s kočárkem, panenkami a oblečky.	V tělocvičně na houpačce.	V kuchyňce.
D14	<i>Chodí domů po obědě nebo hned po spaní.</i>		
D15	<i>Chodí domů po obědě.</i>		
D16	<i>Chodí domů po obědě.</i>		
D17	Lego a PC: shrek.	Stavby z obřího lega.	PC: Požárníci.
D18	PC, dřevěná stavebnice.	Výtvarné činnosti.	Auta, značky, stavby silnic.
D19	<i>Před odchodem po obědě domů (z horního oddělení) rád hraje hry na PC, často je problém ho od nich odvést.</i>		
D20	Hry v převleku, tančení se šátkem, stuhou, puzzle, miniaturní pokojíček.	Převleky, kadeřnictví, panenky.	Plyšáci, stavění pelíšků.
D21	V kuchyňce a s puzzlema, navlékání korálek.	Vystřihování, nalepování.	Panenky, pokojíček.
D22	Velké stavebnice, mapa a atlas.	Velké stavebnice, mapa, atlas.	Velké stavebnice, mapa, atlas.
D23	<i>Chodí domů po obědě.</i>	Stavby z kostek: věže, zdi.	Hospodářství se zvířátky .
D24	Pozorování ostatních.	Hra u stolečku s miniaturním pokojíčkem, pozorování ostatních.	Rozhovory s učitelkou, s miniaturním pokojíčkem, pozorování ostatních.

Rozbor pozorování typu B)

Vliv změny prostředí na preference činností dětí:

Výsledkem je rozbor cíleného pozorování, kterým jsem sledovala skutečnost, jak se zájmy dětí vyvíjely vlivem jiných podmínek. V tomto případě se jednalo o změnu prostředí v jiné třídě, kde jsou děti navíc odpoledne spojeny s jiným oddělením mateřské školy. Uvádím zde srovnávání významných okolností pozorování typu A) a B) a pokouším se zformulovat výsledky. Využila jsem k tomu podrobně zpracovaných údajů v tabulkách.

1. výsledek:

Zjistila jsem, že preference dětí v prostoru, kde děti pobývají odpoledne, se v zásadních rysech nemění.

Vybrala jsem tři příklady, které dokládají uvedené tvrzení:

Příklad 1:

D 11: dívka: 4, 1 let, kinestetický a hmatový typ. Preference dívky se nemění. Jak v ranní, tak odpolední době si hraje v kuchyňce. Věnuje se pohybu v prostoru a stavbě objektů v prostoru.

Příklad 2.:

D 12: chlapec: 3, 9 let, auditivní typ. V době ranních her dává přednost námětovým hrám. Komentuje dění, diskutuje, hraje dětem divadlo. Při srovnání obou tabulek je patrné, že i v době odpolední má jeho hra obdobný charakter a námět: hra v kuchyňce na vaření a návštěvu, diskuse, komentování, divadlo pro ostatní, zájem o lidské tělo, hra na lékaře..

Příklad 3.:

D 22: chlapec: 3, 4 let, vizuálně prostorový typ. Srovnáním údajů v tabulkách je jasné vidět, že jeho preference je signifikantní natolik, že se volba činností shoduje jak v době ranní, tak v době odpolední hry a preference činností neovlivňuje změna prostředí.

2. výsledek:

Změnu v preferencích činností vyvolalo u některých dětí umístění PC v odpolední třídě. Výběr zvoleného programu na PC korespondoval s jejich způsobem vnímání a svůj zájem děti jeho prostřednictvím prohlubovaly.

Jako příklad uvádím preference činností dítěte **D 1: dívka, kinestetický a hmatový typ**. V obou sledovaných dobách, tedy jak v ranní, tak odpolední hře, volí činnosti, které dokládají potřebu pohybu v prostoru a na náradí. Přítomnost PC a její zájem o něj vede dívku k volbě hry, která má v PC programu charakter pohybové simulace postav.



fotografie č.11: „Chvilka u počítače“

3. výsledek:

Na volbě činností, které výrazně posouvají rozvoj dětí i v jiném prostředí, za jiných podmínek, se podílí významně také empatie a akceptace pedagoga.

Jako příklad uvedu tři příklady z doby sledování odpoledního pobytu dětí v jiném prostoru mateřské školy.

Příklad 1.:

D 1: dívka: 5, 5 let, kinestetický a hmatový typ.

I v jiném prostoru preferuje dívka pohyb a spontánní využívání tělovýchovného náradí. Hra se vyvíjí směrem k smysluplnému uspořádání prostředí i v jiné třídě. Aktivita v jiném prostředí doplňuje o uplatnění tamějších pomůcek a materiálů ve hře, manipuluje s nimi jako se zástupnými předměty: „hopsáky“ využívá je jako dopravní prostředky. Zve ke hře i jiné partnerky: děti z jiné třídy, postupně s nimi navazuje pozitivní interakce. Oblíbila si hry na PC, spolupracuje při tom s dětmi z jiné třídy.

Souvislosti:

Domnívám se, že mé akceptování potřeby pohybu této hyperaktivní dívky, respektování její svobodné volby prostorů a materiálů ke hře, přispělo k tomu, že již více respektuje jiné děti. V případě vzniku konfliktů dívky s dětmi se osvědčil efektivní způsob komunikace, to znamená: popis vzniklého problému a dostatečný čas a prostor pro jeho řešení samostatnými dětmi za mého dohlížení. Díky tomu probíhala hra v jiném prostředí postupně klidně, bez agresivních projevů.

Závěry pro další práci:

Podporovat zájem dívky o pohybové aktivity a zaměřit se nadále na zralejší projevy chování, na odstranění problémů v oblasti emoční lability, poruch pozornosti a na odstranění problémů vznikajících díky poruchám její mluvené řeči.

Příklad 2.:

D 4: dívka: 4, 9 let, zrakový typ.

Také v jiném prostředí preferuje činnosti vzhledem ke svému typu vnímání. Zabývá se detaily. Při hře v jiné třídě využívá miniaturní pokojíček. Uplatňuje při tom svoji pečlivost a detailnost, obohacuje prostor pokojíčku o nové prvky, vytváří dekorace kresbou. Věnuje se také pečlivému vystřihování a omalovánkám, které zpracovává opět precizně. Je vděčná za náměty učitelky. Ve své snaze po dokonalosti potřebuje stále nějaké vzory a podněty. Prohlíží si knihy, kde hledá náměty.

Souvislosti:

Domnívám se, že akceptováním potřeby vzoru, poskytnutím opory a možnosti pracovat na vypracování detailů pečlivě a pomal, jsem přispěla k rozvoji tvořivosti a pocitu pohody a úspěšnosti této dívky.

Závěry pro další práci:

Nadále povzbuzovat zájem dívky o výtvarné činnosti. Respektovat potřebu vylepšování prostředí tříd dekoracemi. Akceptovat i nadále její pohnutky vše v klidu a pečlivě zpracovat. Obohacovat představy prostřednictvím artefaktů v řízené činnosti.

Příklad 3.:

D 9: dívka: 4, 4 let, typ auditivní

I v jiném prostředí využívá dívka svou bohatou slovní zásobu, fantazii a představivost. Její hra je v jiném prostředí zaměřená výrazně na využití odlišných podmínek prostředí. Uplatňuje se její všestrannost a zvědavost. Inspiruje ve hře děti ze svého oddělení i děti jiné třídy. Obohacuje hru o další nové prvky. Ve hře s hospodářstvím se stává iniciátorem hry, dává nové podněty, využívá materiálů tvořivě, originálním způsobem. Zkušenosti a tvořivost uplatňuje ve hře Barbie na PC. Pracuje soustředěně a se zaujetím. Občas se prosazuje na úkor druhých.

Souvislosti:

Využití efektivní komunikace (konstatování-popis situace) napomáhá k rozvoji zralejších mechanismů: sebeovládání a budování partnerství. Dívka začíná postupně respektovat i potřeby druhých, respektuje pravidla vzájemného soužití.

Závěry pro další práci:

Akceptovat zájmy dívky a podporovat její návrhy a originální řešení ve prospěch celé skupiny a pro její vlastní rozvoj.

Shrnutí pozorování typu B):

Podrobné srovnání her v době ráno a odpoledne mi potvrdilo, že děti preferují činnosti vzhledem k jejich typu vnímání a osobnostní specializaci bez ohledu na dobu pobytu v mateřské škole, na změnu složení skupiny a na uspořádání prostoru třídy. Také v případě těchto pozorování se mi potvrdila skutečnost, že **akceptování zájmu dítěte podporuje pozitivní sebepojetí a rozvoj potencialit.**

Spojením dvou tříd vznikalo mezi dětmi mnoho konfliktů. Děti z kmenové třídy hájily často agresivně svá „domovská“ práva a teritorium. Konflikty by bez využití nástrojů **efektivní komunikace** (viz. diagram uvedený v této práci na str. 63) zcela jistě přetrvávaly, ne-li narůstaly. Dětem jsem dala prostor, aby konflikty řešily samy za mého spravedlivého dohlížení. Při hádkách a bitkách jsem popsala problém, potvrdila oprávněnost emocí a děti pak hledaly samy řešení. Tento přístup situaci ve třídě zklidnil. Nikdo se necítil ukřivděný, jako tomu bývá v případě, kdy učitelka vstoupí do konfliktu a řeší ho tím, že potrestá toho, na koho přišlo dítě žalovat. Navíc po něm ještě požaduje, aby se žalujícímu omluvil. Mám léty ověřeno, že žalovat chodí obvykle strůjce konfliktu. Dovedu využít empatie, tedy vcítit se do pocitů toho, kdo se bránil

útoku a nyní je potrestán a ještě se má útočníkovi omlouvat. Tím, že jsem: popsala situaci, konstatovala, že ten, kdo dostal ránu, má právo se zlobit, nebo plakat bolestí, tím, že jsem: opakovala výroky dětí o problému, došlo k tomu, že vyšlo najevo, kdo je skutečným původcem sporu. Konstatovala jsem, že oplácením rány ránou se nic neřeší a položila jsem otázku: „Co s tím, kluci, uděláte?“ Kluci věděli. Vzájemně se omluvili. Řekla jsem, že jsem ráda, že se chovají jako správní chlapi. Zeptala jsem se pak, jak vyřeší ten problém se stavebnicí, o jejíž díly se pohádali a pak se udeřili. Kluci vymysleli, že se rozdělí. Slíbili, že už se budou domlouvat bez ran. Je pravda, že taková řešení problémů dětmi, zabere spousty času. Ten čas se však vždy mnohonásobně vrátí. Děti se postupně učí prosociálním dovednostem, bez kterých se v životě neobejdou. Atmosféra ve třídě se zklidní a je mnohem více času se věnovat individuálnímu rozvoji, například podpoře dovedností předcházejícím čtení a psaní.

Tab. 3: **B) B/Pv Skutečnosti, týkající se činnosti dětí v jiném prostředí : jaké činnosti děti volí nejčastěji při pobytu venku.**

	B 1/Pv	B 2/ Pv	B 3/Pv
D1	Kočárek, průlezky, běhání, skákání, jízda na dětských vozidlech.	Bobování, hry na sněhu.	Sběr přírodnin a pozorování živočichů lupou.
D2	Sběr přírodnin, kočárek, tvořivé hry v písku, průlezky, běh na kratší vzdálenost, házení talířem, míčky.	Velká průlezka.	Dekorace z přírodnin v písku.
D3	Sběr přírodního materiálu, tvořivé hry v písku, kreslení na chodník, hry na dopravním hřišti-ráda řídí hru –využívá dopravní značky.	V dřevěném domečku.	Sběr přírodnin, pozorování živočichů lupou, dekorace z přírodnin.
D4	Tvořivé hry v písku, sběr přírodního materiálu, dekorace z přírodnin.	Velká průlezka.	Tvořivé hry v písku, sběr přírodního materiálu, dekorace z přírodnin.
D5	Běhání, přeskoky, průlezka, házení na cíl.	Pozemní hokej.	Běhání, přeskoky, průlezka, házení na cíl.
D6	Hry v písku a na dřevěném vláčku.	Kuželky.	Hry v písku a na dřevěném vláčku.
D7	Hry v písku a autem, nabírání písku lopatou, stavby z písku.	V dřevěném domečku na obchod	Hry v písku a autem

D8	Vyprávění s učitelkou. pozorování dopravních situací, komentování zážitků, koloběžka	Rozhovory s učitelkou, průlezka	Rozhovory s učitelkou, koloběžka.
D9	Hry v písku, sběr přírodního materiálu, využití pomůcek z enviro-koutku (lupy), experimenty: vše, co podporuje její zvědavost, před matematické činnosti: zájem o čísla i číslice.	Bobování, hry na sněhu.	Sběr přírodnin, manipulace s nimi, hry na pohádkové postavy, pozorování dění kolem, komentování situací.
D10	Sběr přírodnin, manipulace s nimi, hry na pohádkové postavy, pozorování dění kolem, komentování situací.	V dřevěném domečku.	Imaginární pohádkové postavy z přírodnin, dialogy.
D11	Kočárek, hračky pro tvorbu v písku, materiály z enviro-koutku pro sběr přírodnin.	Velká průlezka.	Houpačka, průlezka: vláček.
D12	Sběr přírodního materiálu, hra na řidiče metra. Hlásí názvy stanic ze Zličína až na stanici Anděl.	V dřevěném domečku.	Imaginární pohádkové postavy z přírodnin, dialogy.
D13	V písku a s kočárkem, na skluzavce.	Bobování, hry na sněhu.	Kočárek a panenky, převlékání oblečků.
D14	Hry na dřevěném vláčku, běhání po zahradě, kočárek, házení míčů, koloběžka.	Bobování, hry na sněhu.	Vláček, hry s pískem. Tvoření bábovek.
D15	Na vláčku, s kočárky, sběr přírodnin, skluzavka, koloběžka.	Velká průlezka.	Na vláčku, koloběžka, kreslení na chodník.
D16	Hry s přírodninami, počítání kamínků, hry v písku.	Kuželky.	Manipulace s přírodninami, dekorace.
D17	Průlezky, skluzavka, házení, běh.	Koloběžka.	Hry v pískovišti a nákladňákem.
D18	Průlezky, koloběžka, lopata.	Pozemní hokej.	Míčové hry, házení létajícího talíře, koloběžka.
D19	Plošné konstrukce z přírodnin.	Bobování, hry na sněhu.	Tvorba v písku, nákladňák.

D20	Sběr přírodnin, dekorace z nich, pozorování broučků lupou, komentování, skluzavka.	Kočárek.	Na prodavačku zmrzliny z písku.
D21	Hry v písku, sběr přírodnin, skluzavka, kočárky.	Malá průlezka.	Zdobení dortů, na prodavačku zmrzliny z písku.
D22	Hry v písku s autem.	Pozemní hokej.	Tvorba silnic a tunelů, hra s autem v písku.
D23	Na dřevěném vláčku, házení míčků a talíře.	Velká průlezka.	Na vláčku, koloběžka, kreslení na chodník.
D24	Pozorování ostatních	Míč	Kreslení na chodníku, sběr přírodního materiálu, nošení dekorací z přírodnin a písku učitelce

Rozbor pozorování typu B) B/Pv

Vliv změny prostředí na preference činností dětí při pobytu venku

Výsledkem je rozbor cíleného pozorování, kterým jsem sledovala skutečnost, jak se zájmy dětí vyvíjely vlivem jiných podmínek, v tomto případě se jednalo o zásadní změnu prostředí a to při pobytu venku.

Výsledek:

Zjistila jsem, že dítě preferuje při pobytu venku činnosti vzhledem ke svému typu vnímání. Volba činností a materiálů se mění vlivem objektů a pomůcek - surovin, nářadí a náčiní, které jsou venku k dispozici a vlivem okolností a jevů v právě probíhajícím ročním období.

Pozorování mne vedlo k analýze, jak ovlivňuje typ vnímání dítěte výběr aktivit a materiálů v prostoru venku.

Předkládám vybrané konkrétní příklady typů vnímání a preferovaných aktivit při pobytu venku:

kinestetické: spontánní pohyb v prostoru a na nářadí,

D23	Na dřevěném vláčku, házení míčků a talíře.	Velká průlezka.	Na vláčku, koloběžka, kreslení na chodník.
-----	--	-----------------	--

kineticko hmatové: veškeré spontánní aktivity ve volném prostoru, na nářadí a s náčiním,

D1	Kočárek, průlezky, běhání, skákání, jízda na dětských vozídlech.	Bobování, hry na sněhu.	Sběr přírodnin a pozorování živočichů lupou.
----	--	-------------------------	--

kinesteticko zrakové: pohyb s náčiním: míčové hry, zkoumání jevů v pohybu,

D5	Běhání, přeskoky, průlezka, házení na cíl.	Pozemní hokej.	Běhání, přeskoky, průlezka, házení na cíl.
----	--	----------------	--

interpersonální: kooperativní hry ve dvojici a skupině,

D2	Sběr přírodnin, kočárek, tvořivé hry v písku, průlezky, běh na kratší vzdálenost, házení talířem, míčky.	Velká průlezka.	Dekorace z přírodnin v písku.
----	--	-----------------	-------------------------------

zrakové: kresba na chodník, tvorba v písku a s přírodninami,

D3	Sběr přírodního materiálu, tvořivé hry v písku, kreslení na chodník, hry na dopravním hřišti-ráda řídí hru –využívá dopravní značky.	V dřevěném domečku.	Sběr přírodnin, pozorování živočichů lupou, dekorace z přírodnin.
----	--	---------------------	---

zrakové a hmatové: konstrukce z přírodnin, sběr přírodního materiálu, zkoumání,

D16	Hry s přírodninami, počítání kamínků, hry v písku.	Kuželky.	Manipulace s přírodninami, dekorace.
-----	--	----------	--------------------------------------

hmatové a interpersonální: využití materiálů s námětem a potřebou interakce: např. „Na obchod“,

D7	Hry v písku a autem, nabírání písku lopatou, stavby z písku.	V dřevěném domečku na obchod.	Hry v písku a autem.
----	--	-------------------------------	----------------------

interpersonální a zrakový: dopravní hry, komunikace,

D8	Vyprávění s učitelkou. pozorování dopravních situací, komentování zážitků, koloběžka.	Rozhovory s učitelkou, průlezka.	Rozhovory s učitelkou, koloběžka..
----	--	-------------------------------------	---------------------------------------

auditivní: komentování situací, dramatizace prostřednictvím zástupných

předmětů: přírodnin,

D12	Sběr přírodního materiálu, hra na řidiče metra. Hlásí názvy stanic ze Zličína až na stanici Anděl.	V dřevěném domečku.	Imaginární pohádkové postavy z přírodnin, dialogy.
-----	---	---------------------	---

vizuálně prostorové: stavby, hledání cest, dopravní hry,

D22	Hry v písku s autem	Pozemní hokej	Tvorba solnic a tunelů, hra s auty v písku
-----	---------------------	---------------	---

nevyhraněné: pohyb, konstrukce, kresba, experimentování, řešení situací,

diskuse

D15	Na vláčku, s kočárky, sběr přírodnin, skluzavka, koloběžka.	Velká průlezka.	Na vláčku, koloběžka, kreslení na chodník.
-----	---	-----------------	---

Shrnutí z pozorování typu B) B/Pv:

Vzhledem k tomu, že u většiny dětí této třídy převažuje typ vnímání založený na pohybu a potřebě poznávat materiály a jevy bezprostředně na základě zážitku, je nezbytné poskytovat dětem k těmto aktivitám co největší prostor a náležité podmínky.

Ve třídě se objevují i děti, které potřebují stálou komunikaci a kontakt s učitelkou. Pokud mám dodržet požadavek individuálního přístupu, musím tuto potřebu kontaktu akceptovat a program venku tomu přizpůsobovat. To znamená, že musím program koncipovat tak, aby každé z dětí mělo možnost se realizovat. Tedy i takové, které spontánní pohyb nevyhledává a vyžaduje mojí stálou pozornost a komunikaci se mnou.

Program musím připravit s ohledem na typ vnímání dítěte. Měl by být diferencovaný, aby podporoval zájem a rozvíjel potenciality každého jednotlivce.

Uplatňovat musím **empatický a akceptující přístup k dětem**, respektovat jejich projevy, tedy neomezovat spontánní radost z pohybu. Platí to také naopak. To znamená, nevnučovat spontánní pohyb někomu, kdo o něj nestojí. Počítat musím s variantou, že dítě potřebuje k pohybu podněty z mé strany. Zohlednit musím potřebu komunikace nebo pozorování ostatních. Takový přístup se mi zatím velmi osvědčil. Děti se díky akceptaci a empatii lépe adaptují. Mnohem více se otevřou a jejich vývoj nestagne. Svědčí o tom pokroky a výsledky, kterých dosahují. Díky těmto přístupům se podařilo odstranit některé nežádoucí projevy. Také z výtvorů je patrný obrovský posun každého jednotlivého dítěte.

Tab. 4: C) Skutečnosti týkající se oblíbenosti aktivit při řízené činnosti

	Č 1	Č 2	Č 3
D1	Zájem o cvičení na nářadí a s náčiním, hudebně-pohybové aktivity	Poznatky o přírodě – vybírá obrázky, symboly v knihách (pasivně kvůli mluvním problémům) Akrobatické cviky, balancování s předměty.	Překonávání i náročnějších překážek. Třídí podle vlastností, Uspořádává podle kriteria od největšího po nejmenší.
D2	Hudebně-pohybové, taneční improvizace, výtvarné a pracovní činnosti, pomoc dospělým a ostatním dětem.	Rozkládání slov na slabiky, zkoumání materiálů. Určí hlásku na začátku slov Charakteristika postav z pohádek, pantomima.	Poznatky o společenských jevech, třídění. Pantomima. Báseň.
D3	Činnosti předcházející čtení a psaní (analýza-syntéza, určí hlásky na začátku a na konci slov. grafo-motorické hry). Přednes básní a říkadel, zpěv písní, doprovod na ON.	Poznatky o přírodě, charakteristické znaky ročních období..Artefiletické činnosti, uplatnění představ a fantazie.	Zkoumání s mikroskopem a lupou. "laboratoř" Poznatky o aktuálních událostech. Vyjadřování hudby pohybem.
D4	Výtvarné činnosti, hudebně-pohybové.	Poznatky o rodině, domácích pracích, povoláních-řemeslech. Artefiletické činnosti, zpracování detailů.	Poznatky o cizích zemích, práce s mapou, využívání kvantifikátorů a prostorových pojmů. Určí hlásku na začátku a na konci slov.
D5	Pohybové aktivity na nářadí, experimenty, vkládací mapa Evropy, encyklopedie, práce na PC.	Poznatky ze světa techniky - vybírá obrázky, symboly v encyklopediích na PC (pasivně kvůli neznalosti české řeči).	Vypráví v rámci možností zážitky domova. Rozlišuje geometrické tvary i tělesa (pasivně). Práce s objekty 3D na PC.
D6	Výtvarné činnosti, modelování, tvořivá práce s hlinou.	Komentuje aktuální události, řeší vzniklé situace. Artefiletické činnosti: asambláž.	Komentuje vzniklé situace. Vyznačuje cestu šipkami, pracuje se symboly, dopravními značkami.
D7	Ví toho o hodně o sportu-tenise a zimních sportech. Tělovýchovné aktivity.	Jmenuje sportovní potřeby, třídí je. vzhledem k. příslušným ročním obdobím. Pexeso.	Reprodukuje krátkou pohádku. Umí určit správnou hlásku na začátku a na konci slov.
D8	Aktivity rozvíjející sluchové a zrakové představy, dramatické, reprodukce pohádek, hádanky-ochutnávky ovoce "naslepo".	Zná názvy živočichů, jejich charakteristický způsob života. Pexeso, práce s pomůckou "Roční období".	Používá správně pojmy vztahující se k času: názvy měsíců, dnů v týdnu, denní doby.
D9	Poznatky o přírodě a lidském těle. Hudebně-pohybové, dramatické, básně, říkadla, hádanky, analyticko-syntetické a poznávací činnosti: všemi smysly, verbální projevy: hledání rýmů.	Vyjadřování pocitů z hudby verbálně, výtvarně i pohybově.	Pozoruje živočichy v nádobě s lupou. Užívá aktivně názvů geometrických tvarů a rozlišuje tvary 3D s využitím správného názvosloví.
D10	Poznatky o životních okolnostech, přírodě a jevech. Poznávací a experimentální činnosti.	Zná názvy živočichů, ptáků, stromů a keřů, třídí je.	Experimentuje s vodou a barvou. Pozoruje živočichy v nádobě s lupou. Rozlišuje tvary a objekty 3D: aktivní slovník.
D11	Hudebně-pohybové aktivity, žebřiny, lavička, vystřihování a lepení. Taktilní poznávání ovoce "naslepo".	Vypráví zážitky z víkendu. Třídí obrázky živočichů podle místa pobytu.	Rozlišuje hlásky na začátku a konci slov. Třídí geometrické tvary. A objekty 3D. Zkoumá přírodní zákonitosti: pokusy s vodou.

D12	Poznatky o lidském těle. Vyprávění příběhů a pohádek. Hudebně pohybové a dramatické, Kimovy hry.	Vypráví zážitky z návštěvy u lékaře. Zařazuje správně části těla a orgánů.	Rozlišuje geometrické tvary (pojmenuje) a objekty 3D pasivně a některé s využitím dětské terminologie. Analýza a syntéza slov.
D13	Hudebně-pohybové, rytmizační, hra na Orffovy nástroje.	Poznatky o rodině. Napodobí konstrukci podle předlohy, rozlišuje tvary a objekty (pasivně).	Pěstitecké činnosti. Rytmy slov, nápodoba pohybů-dramatizace.
D14	Hudebně-pohybové, rytmizační hry, manipulace s předměty v prostoru, cvičení s náčiním.	Dialog s kamarádem. Rytmy slov.	Pexeso, řazení podle posloupnosti. Manipulace s geometrickými tvary podle předlohy.
D15	Poznatky o životě a dění kolem. Hudebně-pohybové a dramatické činnosti, hádanky, rébusy	Artefakty. Koláže.	Dramatizace pohádky, vyprávění příběhu. Rozlišování geometrických tvarů a objektů 3D pasivně.
D16	Počítání a manipulativní činnosti s kaštanem a žaludy, kreslení schémat, bludiště.	Analyticko-syntetické činnosti.	Rozlišuje a pojmenuje geometrické tvary, objekty 3D pojmenuje s využitím dětské terminologie.
D17	Poznatky o sportu. Běh přes překážky, lezení, skoky, PC.	Konstrukce podle předlohy. Koordinace oko-ruka ve hře s PC. Přednes básně.	Zdolává obratně překážky. Třídí symboly podle kritéria: "Kam patří".
D18	Poznatky o dopravě. Řešení problémů. Tělo-výchovné aktivity, cvičení na nářadí, míčové hry, PC.	Konstrukce podle předlohy, objekty 3D pasivně.	Hází horním obloukem do koše. Komentuje vzniklé události. Rozlišuje geometrické tvary pasivně.
D19	Poznatky o všem kolem. Hádky, tělovýchovné činnosti, hlavolamy, experimenty, práce na PC.	Poznatky ze světa techniky-vybírá obrázky, symboly v encyklopediích na PC, pojmenuje geometrické tvary.	Uspořádává objekty podle kritéria: od nejsvětlejší po nejtmavší. Pojmenuje objekty 3D s využitím dětské terminologie.
D20	Poznatky o zvířatech. Vyprávění zážitků, příběhů, reprodukce pohádek. Dramatické a hudebně-pohybové aktivity.	Rytmy slov, napodobování charakteristických rysů postavy z pohádky.	Reprodukuje pohádky. Rozlišuje geometrické tvary i objekty 3D pasivně.
D21	Vyprávění zážitků. Taneční, výtvarné, dramatické, grafomotorické hry, pohybové aktivity.	Artefakty: Koláže, Improvizace podle hudby.	Zkoumá pod lupou přírodní. Rozlišuje geometrické tvary a objekty 3D pasivně.
D22	Poznatky o stavbách a dopravě. Závěsná mapa, dopravní značky, praporečky, konstrukce podle předlohy.	Konstrukce podle předlohy. Rozlišuje geometrické tvary a objekty 3D pasivně.	Vybírá symboly dopravních značek, řeší dopravní situace na křižovatce.
D23	Hudebně-pohybové aktivity.	Uspořádání podle kritéria od nejmenšího po největší, třídění podle vlastností-barva tvar	Rozlišování geometrických tvarů (pasivně)
D24	Poslech hudby, pozorování ostatních při hudebně-pohybových činnostech.	Třídění podle vlastností: barva, tvar, velikost.	Rozlišuje geometrické tvary a objekty 3D pasivně.

Rozbor pozorování typu C)

Skutečnosti týkající se oblíbenosti aktivit při řízené činnosti

Výsledkem pozorování je zjištění, která témata dítě zajímají. Co je v nabízeném programu nejvíce nadchlo, jaká aktivita mu poskytla zážitek radosti a úspěchu.

Všímal jsem si úrovně dovedností a poznatků, oblastí, ve kterých má dítě rezervy. V čem konkrétně bude nutné jeho rozvoj stimulovat. To mne vedlo zároveň k hledání strategií a způsobů intervencí. Směřovalo mne to k aplikaci nápravného programu (diagnóza mi sloužila jako základ pro volbu účinných metod).

K podrobné analýze jsem vybrala 4 nejstarší děti. Během pozorování v řízených činnostech (v poznávacích chvílkách, během her) v době pobytu dítěte v mateřské škole jsem u nich vysledovala:

- **selhávání** (identifikace deficitu → prevence rizikového vývoje).
- **vynikající výsledky** (identifikace nadání → rozvoj časně specializace, multipotenciality).

Tab. 5 : *Výběrový soubor: typ vnímání a vývojové zvláštnosti*

JMÉNO VĚK:	TYP VNÍMÁNÍ:	VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI:
Kristýnka 5 - 6 let	kinestetický a hmatový	<ul style="list-style-type: none">▪ patalolálie způsobená rozštěpem patra,▪ potíže v komunikaci spojené s agresivními projevy,▪ impulzivní projevy, deficit v pozornosti a koncentraci,
Veronika 4 - 5 let	interpersonální	<ul style="list-style-type: none">▪ řeč je značně agramatická, slovní zásoba je chudší,▪ nemá vlastní názor, většinou napodobuje druhé,▪ ráda pomáhá, výborně spolupracuje s ostatními,
Anna: 4 - 5 let	zrakový	<ul style="list-style-type: none">▪ angažovanost v plnění obtížného úkolu, vytrvalost, trpělivost, sebedůvěra, vnímavost a schopnost identifikovat významné problémy,▪ fluence, flexibilita a originalita myšlení,
Viktorie: 4 - 5 let	zrakový	<ul style="list-style-type: none">▪ preciznost, soustředěnost, sebeovládání, sebekritika,▪ vyrovnává se obtížně s neúspěchem, má nízkou sebedůvěru a sebehodnocení.

Kasuistika č.1

Kristýnka: 5, 5 let

Osobní anamnéza:

Matka sdělila při konzultaci v říjnu 2008 následující údaje:

Porodní váha 2, 61 kg, míra 47 cm, dítě nekojené. Těhotenství a porod proběhly bez problémů. Diagnostikován byl u ní rozštěp pravostranný kompletní. První den bylo dítě izolováno. Odborníci se rozhodly nechat matku se situací vyrovnat. Oznámili, že první operaci u dítěte provedou až bude vážit 5 kg. Na váze přibírala velmi pomalu.

Od začátku výrazně živá. Ve dvou měsících se otáčela, ve čtyřech měsících lezla. V deseti měsících chodila. První operace rtu se uskutečnila v sedmém měsíci, kdy vážila 5 kg. Učila se jíst po operaci lžičkou, jídlo jí šlo ven nosem. Často zvracela, neměla sací reflex. Prodělala mnoho dalších operací. Další, v pořadí druhou operaci, prodělala v necelých dvou letech. Operovaly jí mandle. Třetí operace proběhla ve třech letech, v roce 2006. Měla časté středoušní záněty. Musela mít zavedené trubičky k zamezení těchto zánětů. Čtvrtá operace rozštěpu patra proběhla v roce 2007. V září 2008 proběhla další operace uší, kvůli výměně trubiček. Na jaře jí čeká další operace, nemá totiž nosní přepážku. Na noc nosí rovnátka, snáší to trpělivě. Je v péči klinického logopeda. Prognóza prý je dobrá, v deseti letech má prodělat další operaci (kostní štěp, měkké patro). Těžce se adaptuje na změny, je fixovaná na matku.

Školku navštěvuje od tří let. Adaptace trvala půl roku. Zpočátku byla plačtivá a nechtěla se odpoutat od matky. Do školky dochází nepravidelně, je velmi často nemocná.

Ve třídě se projevuje živě až impulzivně. Ráda a stále se pohybuje. Je velmi zvědavá, musí být všude a u všeho. Jeví se jako velmi bystrá a reaguje pohotově. Akce vždy předbíhá hodnocení situace. Občas se projevují excesy v chování, způsobené tím, že je její řeč nesrozumitelná a ona velmi touží po kontaktu. Má jednu stálou partnerku ve hře. Je samostatná a soběstačná ve všech úkonech v sebeobsluze, pomoc nevyžaduje. Pokud je ve třídě více dětí, dokáže se soustředit jen krátce, brzy od činnosti odbíhá. Má problémy v manipulaci s drobnějšími předměty. V oblasti zrakové percepce jsou výsledky spíše podprůměrné, důvodem mohou být potíže v koncentraci pozornosti. Nechce se zapojovat do výtvarných činností, volí z nich pouze modelování.

Rodinná anamnéza:

Do dvou let dítěte se jednalo o rodinu úplnou. Po té žije rozvedená matka s dcerou u svých rodičů. Prarodiče jsou dosud zaměstnání, dosti zaneprázdnění. Občas Kristýnku vyzvedávají. Matka je vyučená prodavačka textilu, pracuje v obchodě ve směnném provozu. Pokud je matka o víkendu v práci, tráví dívka víkendy u prarodičů. Všechna vyšetření a nemocniční anabáze absolvuje matka sama. Otce vidí dívka 1x za dva měsíce, a to krátkou dobu. Do školky otec zásadně nedochází.

Dívka má svůj vlastní pokoj, nadstandardně zařízený. Prarodiče a matka jí zahrnují hračkami a luxusním oblečením. Matka je starostlivá a preferuje přísnou výchovu, řád a kázeň. Tvrdí, že dívka je hyperaktivní po ní a že si na vlastní kůži vyzkoušela, jak je důležitá důslednost. Zároveň si uvědomuje, že dívka velmi „trpí“ stálými operačními zákroky a pobytem po nemocnicích. Z toho důvodu se jí to snaží vynahradiť materiálně, protože času má na ní velmi málo. Chtěla by, aby byla hlavně šťastná a dostatečně si mohla ve školce vyhrát. Díky dvojitému odkladu nechává přípravu na školu až na poslední rok docházky do MŠ.

Tab.6.: Analýza řízené činnosti : **Kristýnka**

	Aktivita, okruh zájmu:	Téma, didaktická hra, motivace:	Úroveň dovednosti:
1.	Zájem o cvičení na náradí a s náčiním.	„Přijel k nám cirkus“ motivace: zvířata, žonglování.	Zvládá základní pohybové úkony, orientaci v prostoru bez obtíží.
	Hudebně-pohybové aktivity.	Hudebně-pohybová hra: „Přiletěla vrána“.	Dokáže pohyb sladit s hudbou, rytmem.
2.	Poznatky o přírodě - vybírá.obrázky, symboly v knihách .	Pohádka: „ O dvanácti měsíčkách“ .	Symboly rozlišuje pasivně (nesrozumitelná řeč). Rozliší a graficky znázorní geometrické tvary.
	Akrobatické cviky, balancování s předměty.	„Z pohádky do pohádky“ „Cesta pohádkovým lesem“.	Koordinace dobrá, má problémy v manipulaci s drobnějšími předměty.
3.	Překonávání i náročnějších překážek na náradí.	„Stopovací pes a inspektorka“.	Koordinace oka a ruky již téměř dokonalá. Pracuje soustředěně. Zraková percepce na dobré úrovni.
	Třídění podle vlastností, uspořádávání podle kriteria od největšího po nejmenší, prostorové a časové vztahy	„Co děláme celý den“- didaktická hra „Semínko, vykoukni už z hlíny ven“ Hra „Kaštany“ (cesta k číslu)	Zvládá základní metody řešení problémů v matematických představách. V prostoru, čase, v řadě i na ploše se orientuje dobře, rozlišuje na svém těle strany P a L.

Přehled o individuálním rozvoji a učení dítěte podle inventáře vývojových řad *Metodiky*:

Kristýnka je nejstarším dítětem ve třídě. Předána mi byla do oddělení společně s informací, že narušuje dění ve třídě a má potíže v komunikaci. Snažím se popsat, co jsem vysledovala **v rámci pozorování při řízených činnostech**. Uvádím i významné souvislosti, závěry pro další práci, náměty pro pedagogickou intervenci a individuální vzdělávací program (jeho ukázka je k dispozici v přílohách této práce).

Dívka je kinestetický a hmatový typ. Projevila zvýšené nadšení pro pohybové aktivity motivované jako: „Zvířata v cirkusové manéži“. Ty byly součástí dvoutýdenního integrovaného bloku na téma: „Přijel k nám cirkus“. Aktivity jsem zařadila další den po společné návštěvě cirkusu. Jednalo se o řízené cvičení se společným středem, organizované na nářadí v tělocvičně třídy.

Další den se dívka nadšeně seberealizovala při seznámení s hudebně-pohybovou hrou: „Přiletěla vrána“, ve které napodobovala za „zpěvu“ písně let vrány. Pohybovala se postupně ve skupince dětí do středu, ve smyslu obsahu písně. V další části pohyb a zpěv doplnila o rytmizaci hrou na tělo (hru jsem zařadila, protože děti viděly vrány cestou z cirkusu, jejich poletování a posedávání zaujalo právě Kristýnku). Dívka dokázala v této hře **sladit pohyb s hudbou** klavíru. Při hře na tělo dodržovala správný rytmus. Její **nápodobu pohybů - hrubou motoriku** je možné hodnotit na úrovni nejvyššího stupně vývoje (jak je formulován v inventáři vývojových řad *Metodiky*), neboť v prováděné aktivitě dokázala perfektně napodobit pohybový vzor a uskutečnit pohyb i podle mé slovní instrukce.

Při obou těchto řízených činnostech jsem vypožadovala, že **v pohybu a pohybové koordinaci** se - podle kritérií již zmíněného inventáře *Metodiky* - nachází na nejvyšším stupni vývoje. V pohybových úkonech nemá dívka žádné problémy, **v prostoru se orientuje** výborně.

Mnohé další nabízené aktivity v řízené činnosti ji nezaujaly. Nechtěla tvořit (kreslit, malovat, modelovat, stříhat, lepit) na téma: „Co jsme viděli v cirkuse a co venku“ dokonce ani na velkém formátu papíru na zemi, či stojanu. Odmítla návrh, zapojit se s kamarádkou do hry pexeso.

Později jsem ji přizvala, aby se mnou hledala dvojice obrázků exotických zvířat ze souboru pexeso za podmínky, že je bude mít otočené lícem nahoru. Vyhledávání stejných obrázků se věnovala dvě minuty a vytvořila šest správných párů. Potom začala již tékat a některé obrázky shodila na zem. Dlouho se věnovala jejich sbírání. Další den ráno, jsem jí znovu nabídla vyhledávání stejných obrázků, ale za zcela jiných okolností. Rozhodla jsem se, že zúročím její zájem o pohybové aktivity, o oblíbenou hru na psa a o kamarádství s Magdalenou. Nabídla jsem oběma hru: „Na stopovacího psa a policejní inspektorku“. Dívka - „pes“ měla za úkol najít v prostoru celé třídy dva stejné obrázky a donést je kamarádce Magdaleně - „inspektorce“, která je potom donesla mně „na policejní stanici“. V tomto případě vydržela dívka u hry až dokonce. Prolézala všechna místa, kde byly obrázky umístěny: lezla pro ně po lavičce, kladině, žebřinách, přeskakovala překážky, našlapovala na ostrůvky, podlézala pod lanem se zvonečkem, prolézala pytle a přešla na chůdách. Spárovala správně téměř všechny obrázky (dva páry obrázků přiřadila chybně, jednalo se o podobná zvířata z řádu primátů, chybu okamžitě odhalila kamarádka dívky a vyzvala jí, aby se opravila).

Při odpolední směně jsem využila jejího zájmu o PC, kde mohla procvičovat zrakové vnímání, koordinaci oka a ruky a spojení mezi slyšeným a viděným vjemem. Tato činnost jí bavila, vydržela u vybraného programu 15 minut a počínala si bezchybně. Zraková diferenciací se během čtvrtletí zlepšila.

V dalším období jí zaujaly aktivity v řízených činnostech v integrovaném bloku: „Z pohádky do pohádky“. Nejvíce ji nadchla pohádka „O dvanácti měsíčkách“. Vypůjčila si sama od sebe pohádkovou knihu. Před tím o knihy vůbec nejevila zájem. Nevšímala si jich ani, když si je vypůjčila její kamarádka. Využila jsem tohoto zájmu a nechala jsem jí vyhledávat obrázky k jednotlivým situacím z pohádek. Při této aktivitě se ukázalo, že bezpečně **rozlišuje obrazné symboly a znaky**.

Další den jsem jí nabídla knihu o přírodě a požádala jsem jí, aby mi našla stejné plody, které nosila Maruška z pohádky maceše a sestře. Dívka je za velkého soustředění vyhledala. Ptala jsem se jí, co se jí v pohádce „O dvanácti měsíčkách“ nejvíce líbilo. Její odpovědi jsem, kvůli problému dívky s výslovností, dostatečně nerozuměla. Požádala jsem jí, zda by to mohla nakreslit. Souhlasila, s úsměvem nakreslila Marušku, jak nese cestou ve sněhu domů jahody. Později, na základě mé slovní instrukce, **napodobila grafické znaky podle předlohy, graficky ztvárnila také geometrické tvary**.

Další den se realizovala pohybem s pomůckami v překážkové dráze - motivované jako „Cesta lesem ke dvanácti měsíčkům.“ Projevovala nadšení a balancovala s předměty, které přenášela touto dráhou. Z těchto jejích projevů a z dalších pozorování z volné hry je patrné, že její **koordinace ruky a oka, manipulace s pomůckami** je na předposledním stupni vývoje, viz kriteria inventáře Metodiky: **s běžnými předměty přiměřené velikosti zachází obratně, manipuluje s nimi odpovídajícím způsobem, má problémy při manipulaci s drobnějšími předměty**

V dramatizaci pohádky využívala převleku a počínala si při tom obratně. Její **sebeobsluha** je na nevyšším vývojovém stupni. Dovede se samostatně obsloužit i při dalších činnostech souvisejících s hygienou a stravováním.

Postupně jsem zjišťovala, jak je na tom dívka v ostatních dovednostech. Při hře s vícevrstevnými puzzlem lidské tělo jsem vypožadovala, že **v orientaci v tělním schématu** je na nejvyšším vývojovém stupni. Rozlišuje bez zaváhání nejen viditelné části těla, ale zná i některé vnitřní orgány (např. srdce, plíce, mozek, žaludek) a jejich základní funkce.

V oblasti jazyka a řeči nelze u dívky pro deformovaný způsob mluvy zcela objektivně posoudit vývojový stupeň **slovní zásoby, gramatické správnosti řeči, stavby vět, úrovně verbální komunikace a kvality slovního projevu**. Důvodem je patalolálie, způsobená rozštěpem patra (podle sdělení matky odborníci předpokládají, že po poslední operaci a následné pooperační logopedické péči dojde u ní ke zlepšení řeči).

Na základě zjištění z pozorování jsem se zaměřila na zdokonalování poznávacích schopností a funkcí dívky. **Inventář vývojových řad mi byl spolehlivým vodítkem, abych nic neopomenula a postupovala systematicky. Vnímání** dívky se během prvního pololetí posunulo až na předposlední stupeň. Věnovala jsem se při tom hlavně tomu, jak dívku co nejvíce zaujmout, aby se dokázala na nabízené aktivity soustředit. Zpočátku evidovala pouze dominantní znaky a jen výrazné detaily. Častým zařazováním individuálních chvil v době, kdy ve třídě bylo méně dětí a větší klid, se postupně zlepšovala její **pozornost a soustředěnost** na hru a další činnosti. Při větším počtu dětí ji snadno vyrušily veškeré vedlejší podněty. Pro ponoření do hry a činností se u ní osvědčilo zúročení její potřeby pohybu v celém prostoru. Pokud jsem nabídku důkladně promyslela a motivovala „lákavě“ s využitím prvků tvořivé dramatické výchovy, podařilo se dívku plně získat a stimulovat tak úspěšně její další rozvoj.

Vzhledem k její deformované mluvě nelze posoudit spolehlivě její **paměť** při verbální reprodukci obsahu. Pohyby si pamatuje velmi dobře, dokáže je do detailu reprodukovat. Zapamatování viděného a slyšeného jsem ověřovala pomocí cvičení B. Sindelárové. Cvičení jsem aplikovala do prostoru a poskytla jsem kromě obrázků také předměty. Dívka si pamatovala vše velmi dobře. To, že dokáže využívat paměť záměrně se ukázalo i při hře na PC. Hra jí bavila hlavně proto, že je v ní simulace pohybu oblíbené Barbie na koni ve „velkém prostoru.“

Tvořivost, vynalézavost a fantazii projevila zejména při konstruktivních činnostech. Iniciativně pomáhala při tvorbě překážkové dráhy, kde přispívala svými originálními nápady a konstrukcemi.

Při dramatizaci pohádky, v hudebně-pohybových hrách, při konstrukci a překonávání překážkové dráhy jsem zjistila, že se dívka velmi dobře **orientuje v prostoru**. Rozlišuje bezpečně: vpravo-vlevo, orientuje se v řadě (první, poslední, uprostřed). Při řízené činnosti motivované: „Co děláme celý den“ se ukázalo, že rozumí časovým vymezením dne: ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, večer. Rozumí také časovým pojmům: včera, dnes a zítra. V souvislosti s pohádkou „O dvanácti měsíčkách“, zejména při prohlížení obrázků z pohádky a v knihách jsem vysledovala, že rozlišuje názvy měsíců. V každodenním styku jsem si ověřila, že rozlišuje správně i dny v týdnu.

Při individuálních chvilkách jsem vypožadovala, že bezpečně rozumí **pojmosloví geometrických tvarů, velikosti i váhy**. Neužívá je aktivně. Dokáže najít stejná trojrozměrná tělesa: nalézá je bez problémů jak v „mikroprostoru“, tak i v „makroprostoru“ (v příloze této práce je ukázka diagnostického listu pro zjištění procesuálního myšlení v oblasti matematických představ - objekty 3D).

Umí určit a **roztřídit předměty a jevy podle zadání**. Bezchybně roztřídila jevy náležící k ročním obdobím, plody: ovoce, zelenina. **Uspořádala předměty podle výšky a délky zleva doprava**. Při hře s kaštaný (s mou vlastnoručně vyrobenou pomůckou) jsem zjistila, že má vytvořený **model čísla**: klade správný počet kaštanů k zástupci čísla, k příslušné číslici. Stejný počet ukáže i na prstech ruky najednou, odpočítává i postupně. Stejný počet najde a odpočítá i na velkých předmětech ve velkém (makro) prostoru třídy.

Při řízené činnosti „Semínko, vykoukni už z hlíny ven!“ jsem měla možnost zjistit, že chápe důležité *vlastnosti, souvislosti, podstatné znaky předmětů a jevů*. Z jejích projevů bylo jasné, že rozeznává *charakter a společné rysy předmětů a jevů* a že jí baví řešit úlohy, zejména ve větším prostoru.

Díky tomu, že jsem jí poskytla možnost řešit úlohy takovým způsobem, který vyhovuje jejímu způsobu vnímání: tedy prostřednictvím pohybu a manipulace, jsem umožnila dívce zažít pocit radosti, úspěchu a *sebeuplatnění*.

Postupně se tak zlepšovalo i její *sebeovládání a vytrvalost*. To souviselo také se zlepšením celkového klimatu ve třídě. Dívka *komunikovala s dětmi* stále méně impulzivně a agresivita během školního roku zcela vymizela. Zlepšilo se její *respektování pravidel*. Objevily se první formy *spolupráce s ostatními na společných činnostech*.

Ke konci školního roku se již řadila do třídy jako *rovnocenný partner, dokázala se přizpůsobit více ostatním. Společenská pravidla* dodržovala již bez stálé kontroly dospělého. Ostatní děti jí již přijaly mezi sebe a snažily se jí *pomáhat*. Pokud zjistily, že má problém se vyjádřit, odpovídaly za ní a čekaly na její potvrzení, zda ji správně pochopily.

Poznámky k uvedenému případu:

Uvědomila jsem si prospěšnost využití inventáře dovedností *Metodiky* při pozorování a analýze dovedností Kristýnky. V případě vypořádání nějakého problému (deficitu) pomohl okamžitý záznam do patřičného archu - přílohy *Metodiky* a následná pedagogická intervence a záznamy o její úspěšnosti. Dospěla jsem k tomu, že optimální je využít kombinaci strukturovaných záznamů do tabulky a slovních záznamů s komentářem o výsledcích pozorování a intervence. Některé pozorované projevy totiž nelze zaznamenat do tabulky. Vyžadují slovní popis situace a souvisejících okolností. Tyto souvislosti je nezbytné stále trpělivě zkoumat. Mnohokrát jsem objevila závažné příčiny nežádoucích projevů dítěte až po delší době, po sérii dalších pozorování.

V případě této dívky výrazně prospěla užší spolupráce s její matkou. Postupně mi světovala významné skutečnosti, týkající se jejích problémů. Mimo jiné to, že otec dívky nezvládl problém s deformací obličeje a řeči své jediné dcery a rodinu kvůli tomu opustil. Díky této informaci jsem pochopila, proč v době, kdy probíhal ve třídě

integrovaný blok: „Moje rodina“, měla dívka ve zvýšené míře potíže se soustředěním a projevovala se mnohem agresivněji, než obvykle. Takové skutečnosti bych nemohla výstižně zaznamenat do žádné tabulky nebo grafu. Zde je zcela na místě verbální záznam. Slovní vysvětlení může být prospěšné k tomu, abych si hlouběji uvědomila, jak by mohly - případné direktivní přístupy - situaci dívky ztížit. Zhoršit by se mohlo také klima celé třídy. V tomto případě jsem si mohla do detailu promyslet, jak budu postupovat, abych prospěla vývoji dívky. Bylo nutné poskytnout jí bezpodmínečné přijetí, vytvořit přívětivou a bezpečnou atmosféru pro její sebeuvědomění, rozpoznání svých pocitů, potřeb a přání. Mohla jsem také promyslet, jakým způsobem budu s dívkou komunikovat. Osvědčilo se již zmiňované konstatování-popisu problému, zopakování jejich srozumitelných vyjádření. Zužitkovala jsem výsledky z pozorování jejích herních preferencí při spontánní hře ráno, dopoledne, odpoledne a při pobytu venku. Promýšlela jsem, jaké připravím situace, abych jí poskytla zážitek přijetí a úspěchu. Nabídla jsem aktivity vzhledem k jejímu typu vnímání, zohledňující její temperament. Přizvala jsem její oblíbenou partnerku. Navázala jsem na to, co již zná, na její bohaté poznatky o člověku a světě. Využila jsem chvílek pro individuální rozvoj, pro vytváření prostředí důvěry s empatickými verbálními i neverbálními projevy po dokončení zadaného úkolu, činnosti. Vymýšlela jsem vhodné motivace a stimulace z okruhu jejích zálib a zájmů (pohyb, tanec, hudba, psi, PC, atd.) Povzbuzením mi byla příznivá reakce dívky na mnou indikované postupy.

Díky cílenému pozorování a zaznamenávání výsledků se zlepšily mé pozorovací schopnosti. Uvědomovala jsem si sice, že je velmi obtížné odlišit to, co ovlivnit lze a co nelze, ale mohla jsem systematicky sledovat, jak dítě postupuje ve svém vývoji. Tento systém mi usnadnil vnímání toho, kde je potřeba věnovat více záměrné pozornosti a čemu dát naopak ještě volný prostor a čas k přirozenému rozvoji bez intervence. To se týkalo zejména jejího včleňování do skupiny dětí. Vycítila jsem, že dívka potřebuje získat větší sebejistotu pro interakce s ostatními. Ujasnila jsem si, že musím zapracovat také na tom, aby jí ostatní děti vnímaly jako šikovnou a úspěšnou a že je nezbytné, zbavit jí degradující nálepky z předchozího období. Ve třídě bylo dříve zvykem, všechno svádět právě na ní. I v tom pomohlo pozorování a odhalení ohniska konfliktů. Stačilo několikrát přede všemi konstatovat, že dívka není viníkem, že si hrála jinde a že tam vytvořila to či ono. K zlepšení situace přispělo odhalení a prezentování jejích

pozitivních stránek ostatním při komunikaci v komunitním kruhu. Na konci školního roku tato nálepka „zlé holčičky“ již neexistovala.

Závěry pro další práci s dítětem:

V čem trvají dosud obtíže, čemu je potřeba věnovat zvýšenou pozornost (kriteria dle inventáře *Metodiky*):

13. Pozornost a soustředění: krátkodobě se soustředí, snadno ji ale vyruší vedlejší podněty.

21. Kresba: začíná kreslit lidskou postavu tzv. hlavonožce, výtvar pojmenovává.

23. Vůle a vytrvalost: je nesoustředěná, ale na pomoc dospělého počíná reagovat.

28. City a jejich projev: reaguje necitlivě občas, je-li ohrožena, unavena, vyvedena z míry.

31. Navazování kontaktů a dorozumívání s dětmi: zkouší navazovat kontakty, nedaří.

32. Zařazení do třídy, skupiny dětí: hledá své místo ve skupině, postupně se začleňuje.

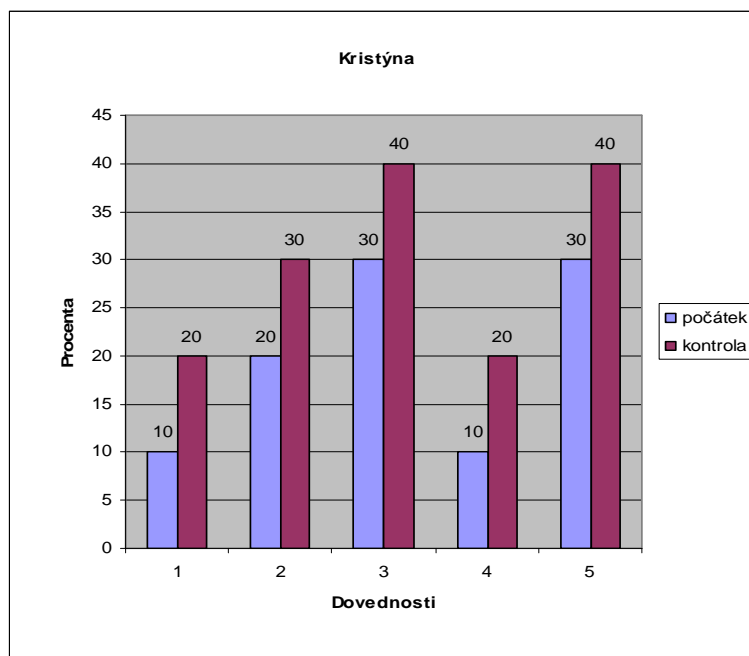
33. Zapojení do společných aktivit: vyjednává se značnými obtížemi.

34. Sociabilita a spolupráce: spolupracovat s druhým dítětem je obtížné, potřebuje pomoc.

U Kristýny došlo k výraznému posunu, viz graf. Je však nutné pokračovat v rozvoji.

Legenda:

1. soustředění a pozornost,
2. volní vlastnosti,
3. prosociální dovednosti,
4. komunikace
5. kresba,



graf 1: Kristýnka

Pedagogická intervence:

Zaměřit se i nadále na rozvoj dovedností:

- rozvoj soustředění a pozornosti,
- rozvoj volných vlastností,
- rozvoj prosociálních dovedností,
- rozvoj komunikace,
- rozvoj kresby.

Příklad:

Tab. 7: Cvičení zaměřená na rozvoj paměti, pozornosti, vůle

Název cvičení:	Popis:
„Nebe, země, nos“	Učitelka opakuje slova: „nebe- země- nos“, a přitom ukazuje prstem vzhůru, dolů a na nos, děti po ní pohyby opakuji. Občas se záměrně splete a např. při slovu „nebe“ ukáže dolů. Které dítě se splete, musí si stopnout roznožmo a čekat na vysvobození.
„Co se změnilo?“	Dítě hledá, co se změnilo v místnosti, na člověku na obrázku, na stavbě z kostek
„Kdo si přesedl?“	Děti sedí v kruhu, hráči uprostřed zavážeme oči a dvě děti se vymění. Hráč po odvázání hádá, kdo si přesedl.
„Čtení z knihy“	Čteme dítěti z knížky nebo vyprávíme příběh. Vždy, když dítě uslyší předem smluvené slovo, např. jméno Honza, zvedne ruku nebo tleskne.
„Hádej pohádku!“	Dítěti zkráceně vyprávíme obsah pohádky a ono má uhodnout, o kterou pohádku se jedná. stačí např. 5 slov: „liška, hrášek, dědeček, babička, bubínek“
„Hledej chybu!“	Dítěti čteme pohádku, příběh. Čtení opakujeme a záměrně uděláme chybu (změníme obsah, určitá slova). Dítě hledá chybu.
„Chyt' smeták!“	Děti sedí v kruhu, učitelka stojí uprostřed a drží smeták. V okamžiku, kdy jej pustí, vykřikne jméno dítěte, které má smeták chytit, to jej musí zachytit ještě před dopadem. Nechytí-li, dostává smetákový „trestný“ bod.
„Co chybí?“	Z určitého počtu hraček, předmětů (5-10) jeden odebereme. Dítě hádá který předmět chybí.
„Hračky v řadě“	Dítěti předložíme 3-5-10 hraček, které srovná do řady podle velikosti. Pak hračky zakryjeme a dítě se snaží vyjmenovat všechny hračky, jak šly po sobě. Potom dítěti zavážeme oči a necháme je zařadit hračky podle velikosti po hmatu.
„Kolik písknutí?“	Děti reagují na písknutí písťalkou změnou polohy. Jedno: sed, dvě-leh na zádech, tři-klek, čtyři-leh na břiše.

Kresebná cvičení

Začínáme na velkou plochu, formát postupně zmenšujeme, napřed zkoušíme volné čmárání po ploše (míč se kutálí), pak již řízené:

- *motání klubíček, kruhy jako točící se kola, vlnovka jako vlnky na vodě, tečky jako zobání kuřátek nebo zasněžená chaloupka,*
- *spojení bodů čarami: různým směrem-hromada prken, stejným směrem-plot, hřeben, zleva doprava - žebřík, jízda autem,*
- *dolní oblouk - zleva doprava: houpačka se houpe, miska, ptáček letí, tašky na střeše,*
- *horní oblouk - zleva doprava: duha, hromádka od krtka, hory, skoky,*



fotografie č. 12: „Kresebné cvičení: motání velkého klubíčka.“

Kasuistika č. 2

Veronika: 4 - 5 let

Osobní anamnéza:

Jedná se o druhorozené dítě. Porod v termínu, vážila 3,05 kg, měřila 42 cm, nekojená. Podle vyjádření matky probíhal raný pohybový vývoj v normě. Byl pouze zpožděný nástup aktivní řeči, první srozumitelné slovo v 1,5 roku. Slovní zásoba je chudší, řeč agramatická v užívání správných tvarů podstatných a přídavných jmen. Vyslovuje špatně sykavky. Do mateřské školy chodí již druhým rokem. Adaptace proběhla bez potíží. Kulturní a společenské návyky má osvojené. Stejně tomu je u pracovních návyků - udržuje vzorně čistotu a pořádek. Potřebuje stálý kontakt a vyžaduje zpětnou vazbu. Ve třídě se projevuje spontánně a přirozeně. Pravidlům se bez potíží přizpůsobuje. Pomoc od druhých nevyžaduje. Neprojevuje vlastní názory a nedisponuje vlastními náměty, pouze napodobuje. Přiklání se k rozhodnutím a názorům ostatních. Samostatně iniciativní je pouze v pomáhání druhým. Ráda pomáhá učitelce a pečuje o mladší a hůře se adaptující děti. Výborně spolupracuje, na pokyny ihned reaguje. V kolektivu dětí je oblíbená. Má dvě stálé partnerky ve hře.

Rodinná anamnéza:

Veronika žije v neúplné rodině. Otce téměř nevidá. Říká o něm, že žije v Plzni a nemůže za ní přijet, protože má moc práce. Podle vyjádření ředitelky školy se o dítě stará převážně babička. Ta má prý v péči také starší sestru dívky, která byla matce odebrána. Matka nemá vzdělání, zaměstnání často mění. Nedisponuje dostatečnými finančními prostředky, a tak stravné a školné platí opožděně. Dívka kvůli tomu navštěvuje mateřskou školu nepravidelně. V době mé přítomnosti se matka o dívku zajímá. Ptá se na její chování, projevuje zájem o její vývoj. Snaží se spolupracovat, vše potřebné zajišťuje včas. V šatně si s dívkou povídá, loučení i přivítání probíhá vždy láskyplně. Babičku vídám ve školce zřídka. Většinou jí přivádí a odvádí matka.

Tab. 8: Analýza řízené činnosti : *Veronika*

	Aktivita, okruh zájmu:	Téma, didaktická hra, motivace:	Úroveň dovednosti:
1.	Hudebně-pohybové, taneční improvizace.	„Co nám podzim přináší“ Hudebně-pohybová hra: „Bedla“, „Jablíčko“ „Vlaštovičko, leť“.	Dokáže pohyb sladit s hudbou, rytmem.
	Výtvarné a pracovní činnosti, pomoc dospělým a ostatním dětem.	„Zahrada“ –slunečnice- /kresba tuší a následné kolorování/-ovoce- výtvarné hrátky prstovou barvou.	V kresbě napodobuje kamarádku, výtvar pojmenuje, drží správně výtvarné náčiní, postava vykazuje hlavní části těla, pracovní návyky na dobré úrovni, výborně kooperuje.
2.	Charakteristika postav z pohádek, pantomima.	„Z pohádky do pohádky“ Dramatizace: „O dvanácti měsíčkách“ Didaktická hra: „Chytrá kůzlátka“.	Má elementární poznatky, orientuje se v bezprostředních tématech, zpravidla rozlišuje podstatné znaky, chápe antonyma.
	Analyticko-syntetická činnost. Zkoumání materiálů.	Didaktická hra: „Poznej hlásku, rozděľ slovo“ Hra: „Laboratoř“rozdíľ mezi pískem, hlínou a sádrrou.	Rozdělí slovo na slabiky, určí hlásku na začátku slova, slovní zásoba je chudší, řeč je agramatická (tvary).
3.	Poznatky o společenských jevech, třídění.	didaktická hra: „Řemesla a povolání“.	Ptá se na to, čemu nerozumí, třídí podle charakteristické vlastnosti.
	Pantomima (napodobování činností).	„Semínko, vykoukni už z hlíny ven!“ Hra: „Honzo, Honzo porad'! Co teď máme dělat?“	Zapamatuje si báseň s náповědou.

Přehled o individuálním rozvoji a učení dítěte podle inventáře vývojových řad *Metodiky*:

Veronika je druhým nejstarším dítětem ve třídě. Předána mi byla do oddělení společně s informací, že žije v sociálně nepodnětném prostředí, nemá vlastní názor, sebevědomí a je ve školce za vše vděčná. Snažím se popsat, co jsem vysledovala **v rámci pozorování při řízených činnostech nabízených** v probíhající integrovaném bloku. Uvádím významné souvislosti, závěry pro další práci, náměty pro pedagogickou intervenci.

Dívka je interpersonální typ. Velice se nadchla pro ztvárňování hudby pohybem. Také ráda zpívá. Píseň Bedla se jí natolik líbí, že jí zpívá a doprovází pohybem během pobytu ve školce i v jiných momentech.

Celková pohybová koordinace je u ní na nejvyšší úrovni, pohybuje se bezpečně, dokáže sladit pohyb s rytmem.

Během výtvarné činnosti - při tvorbě Slunečnice - držela správně výtvarné načiní. V tomto případě šlo o kresbu obrysu rostliny špejlí namáčenou v černé tuši a následné kolorování temperovou barvou. **Štětce držela správně a uvolněně.** Špejlí poté dotvořila do zaschlé barvy semínka slunečnice. Slunečnici pak vytvářela také jako volnou dekoraci z přírodnin a odpadového materiálu. Při tom jsem měla možnost sledovat, že její **koordinace ruky a oka, manipulace (jemná motorika)**: je téměř dokonalá. V činnostech **jen napodobuje**, bez vlastní představivosti a fantazie.

Během všech pozorování se ukázalo, **je adaptabilní**, dokáže se přizpůsobit. **V sebeobslužných dovednostech** je spolehlivě samostatná.

Zaujala jí pohádka „O dvanácti měsíčkách“. Po přečtení pohádky odpovídala správně na otázku zjišťující jaké byly vlastnosti jednajících postav. Je schopna **vést jednoduchý dialog**, ale má problémy s vyjadřováním. Její slovní projev ukazuje na nesprávnou **výslovnost** některých hlásek – sykavek. Vyjadřuje se v jednoduchých větách. **Řeč** je agramatická - chybuje v některých mluvnických kategoriích, zejména v užívání sloves.

V další pohádce: „Chytrá kůzlátka“, která byla součástí integrovaného bloku: „Z pohádky do pohádky“ byla úspěšná při **analýze vjemů**. Při krátké etudě s plošnými loutkami rozeznala zvukový vjem, který do pohádky nepatřil. Při práci s obrázky se ukázalo, že eviduje i vedlejší znaky, postřehne změnu vizuálně. Úkolem bylo porovnat obrázky a postřehnout rozdíly. Při následné reprodukci pohádky se ukázalo, že si dialogy celkem **pamatuje** - vybaví, **reprodukuje** však nepřesně, útržkovitě. Chápe **základní časové pojmy a údaje**, orientuje se v prostoru.

Při analyticko-syntetické činnosti v didaktické hře: „Poznej hlásku, rozděl slovo“ se dokázala soustředit, ale po chvíli **pozornost** přesouvá k jiným činnostem, kterým se věnují děti v jiné skupině. V době **soustředění** rozdělila jednoduchá slova na slabiky a poznala hlásky jimiž slovo začíná.

Ve hře na „Laboratoř“ určila rozdíly mezi materiály, rozlišila jejich charakteristické rysy. Při komentování experimentů užívala agramatických tvarů. Vyjadřovala se neobratně, ale velmi se snažila vše dopodrobna vylíčit..

Veronika rozliší **geometrické tvary**, aktivně užívá pouze názvu trojúhelník. Snaží se napodobit základní geometrické tvary graficky. Rozliší také **trojrozměrné objekty**, najde stejné tvary větší velikosti v prostoru.

(Malá plastová stavebnice s objekty 3D versus Polikarpova stavebnice). Napodobí stavbu- užije stejných objektů a ve stejném seskupení-kompozici.

Při didaktické hře: „Řemesla a povolání“ bezchybně *třídila co patří, nepatří do souboru* (náčiní využívané k příslušné práci, řemeslu). Při této hře jsem si zároveň ověřila, že umí počítat po jedné, *zvládá jednoučtou číselnou řadu*.

Při kresbě komentovala, že kreslí paní doktorku. Postava má všechny základní části těla, ztvárnila ji jednou čarou, nakreslila detailně náušnice.

Veronika se na činnosti soustředí, pro dokončení někdy potřebuje povzbuzování. Dodrží jednoduché pokyny, vykoná ochotně *požadované činnosti*. Vždy se chová citlivě a ohleduplně. V posledním sledovaném období ji nadchla hra: „Honzo, Honzo, porad', co teď máme dělat“, při níž velmi zdařile *napodobovala pantomimicky* zájmové činnosti a pracovní úkony. Zapamatovala si také báseň o vlaštovkách: „Návrat“ s malou nápovědou.

V rozhovoru na téma: „Co všechno potřebuje rostlinka k růstu?“, v rámci integrovaného bloku: „Semínko, vykoukni už z hlíny ven!“ prokázala, že *má elementární poznatkovou základnu* o bezprostředních jevech. O svoji rostlinku pečovala velmi zodpovědně a *snažila se pomáhat v péči o rostlinky* ostatních dětí, které ve školce právě nebyly. Co se týče pomoci ostatním je velmi iniciativní. V jiných případech není schopna vyjádřit svůj názor a neuvědomuje si, co chce. *Napodobuje* většinou ostatní. Její se jako málo sebevědomá.



fotografie č.13: „ Kreslení při ranních hrách“

Závěry pro další práci s dítětem:

V čem jsem objevila potíže, čemu je potřeba věnovat zvýšenou pozornost:

- 6. Slovní zásoba:** aktivně si rozšiřuje slovník, ptá se na slova, kterým nerozumí.
- 7. Formální vyspělost řeči:** přetrvává nesprávná výslovnost některých hlásek –sykavky.
- 8. Gramatická správnost řeči:** chybí v některých mluvnických kategoriích (slovesa).
- 9. Stavba vět:** vyjadřuje se v jednoduchých větách (2).
- 12. Tvořivost, vynalézavost, fantazie:** činnosti napodobuje, bez vlastní představivosti a fantazie.
- 21. Kresba:** hotový výtvar pojmenuje.
- 29. Sebeuvědomění a sebeuplatnění:** není schopna utvořit si svůj názor.

U Veroniky jsem se zaměřila na podrobnější diagnostiku v oblasti řeči.

Cíl diagnostiky: Zjistit úroveň jazykového citu.

Úkol č.1:

I. Zadání: Budu ti říkat slova a Ty na ně ukážeš se slovíčkem: ten, ta, to, ty. Například řeknu: *maminka* a ty řekneš *ta maminka*, nebo řeknu *stůl* a ty řekneš *ten stůl*, nebo řeknu *auto* a ty řekneš *to auto*, nebo řeknu *dveře* a ty řekneš *ty dveře*.

II. Závěry: *Děda* a ty řekneš? *Teta* a ty řekneš? *Pero* a Ty řekneš? *Prázdniny* a Ty řekneš?

Víš co máš dělat? Rozumíš tomu?

III. Zjištění daného stavu: 10 slov, maximální počet 10 bodů. V případě správné odpovědi zapsání bodu, v případě jiné zapsání přesného znění odpovědi.

Tab. 9: *Jazykový cit, úkol č. 1*

Zadané slovo:	Body:	Přesné znění odpovědi:
míč		ty míč
kolo		ty kolo
hodiny	1	
žízeň		tu žízeň
vánoce		tu vánoce
medvěd		ty medvěd
trest		t trest
panenka	1	
pondělí		Po pondělí
lež		t lež
Celkem bodů:	2	

Úkol č.2:

I. Zadaní: Řeknu Ti slovo, které označuje čím se někdo zaměstnává, zabývá. Když to bude muž nebo chlapec tak Ty řekneš jak se nazývá žena nebo dívka, která se zabývá stejnou činností.

Například, když řeknu žák, ty řekneš žákyně, když řeknu lékař, ty řekneš lékařka

II. Zácvik: *Řidič* a ty řekneš? *Kuchař* a ty řekneš? *Hráč* a Ty řekneš? *Metař* a Ty řekneš?

Víš co máš dělat? Rozumíš tomu?

III. Zjištění daného stavu: 5 slov, maximální počet 5 bodů. V případě správné odpovědi zapsání bodu, v případě jiné zapsání přesného znění odpovědi.

Tab.10.: *Jazykový cit, úkol č. 2*

Zadané slovo:	Body:	Přesné znění odpovědi:
dělník		dělnička
běžec		běžník
vesničan		vesnička
krmič	1	
plavec		plavečka
Celkem bodů:	1	

Úkol č.3:

I. Zadáání: Ted' mi řekneš, jak se nazývají, označují různé předměty, či zvířata.

Například zvířata, která žijí v lese označujeme jako *lesní*.

Ta, která žijí na poli jako *polní*. Vejce od slepice je *slepičí*, od husy *husí*.

I. Zácvik: Jak se říká vejci od kachny ? Jak se říká světlu od slunce?

Víš co máš dělat? Rozumíš tomu?

III. Zjištění daného stavu: 8 slov, maximální počet 8 bodů. V případě správné odpovědi zapsání bodu, v případě jiné zapsání přesného znění odpovědi.

Tab. 11: *Jazykový cit, úkol č. 3*

Zadané slovo:	Body:	Přesné znění odpovědi:
Jak se říká boudě pro psa?		psičí
Jak se říká polévce z ryby?		rybová
Jak se nazývá papír, do kterého se balí?		vánoční
Jak se říká člunu s motorem?		lod' nějaká
Jak se nazývá míč, kterým se kope?	1	
Jak se říká šatům pro dívky?		tancovací
Jak se říká obědu, který je v neděli?	1	
Ten, který není vidět je?		Bůh
Celkem bodů:	2	

Z celkového možného počtu bodů 23 získala: 5 bodů

Vyhodnocení úrovně jazykového citu:

1 -7 podprůměr ,

8 -16 průměr,

17 - 23 nadprůměr.

Závěr prováděné diagnózy: Úroveň jazykového citu Veroniky lze považovat za podprůměrnou. Budu se věnovat kultivaci v této oblasti, zaměřím se na rozvoj slovní zásoby Veroniky.

Pedagogická intervence:

U Veroniky je nutné se zaměřit na:

- rozvoj řeči, slovního projevu,

- rozvoj tvořivosti, fantazie, představivosti,
- rozvoj pozitivního sebepojetí, sebevědomí.

Příklad :

Rozvoj problémových oblastí u Veroniky jsem pojala komplexně, a to **s využitím projektivních technik artefiletiky** - zpočátku individuálně, aby uvažovala a tvořila samostatně bez napodobování druhých.

1. krok: výběr obrázku z nabídky, popis a vyprávění: proč si ho vybrala, co se jí na něm líbí, co jí připomíná (nabídnout témata obrázků z pohádek, kde je zřetelné, že ten, kdo pomáhá druhým je vysoce hodnocen a získává za své postoje odměnu). Stavět na typu interpersonálního vnímání dítěte.
2. krok: haptické cvičení: poslepu osahat svůj obličej, malovat ho pak prstovými barvami.
3. krok: dotvoření obrázku již se zapojením zraku, dotvořit svůj obličej, využít k tomu další výtvarný materiál.
4. krok: hledat v knihách, encyklopediích, v PC „podobné“ obrázky, portréty, výtvarná díla mistrů.
5. krok: vyprávět o svých pocitech, zážitku ve všech krocích.

Tab. 12: Cvičení zaměřená na rozvoj slovní zásoby

Název cvičení:	Popis:
„Řekni to jinak“	Malý dům je.....nebo Domeček je.....
„Na co to je?“	Předkládáme dětem předměty, obrázky nebo předřikáváme názvy věcí a ony odpovídají, k čemu slouží (koš, kladivo, klíč, pila).
„Dokonči příběh“	Necháváme dítě dovyprávět krátký příběh, zpočátku dokončit načatou větu.
„Co jsem udělal?“	Předvedeme dítěti několik pohybů, dítě popíše, co jsme udělali.
„Jaké to je?“	Předkládáme dítěti předměty, obrázky nebo říkáme názvy věcí a dítě odpovídá na otázku: „Jaké to je?“
„Takový jako“	Vytváříme metafory, předřikáváme dítěti věty typu: „Sladký jako..., studený jako..., hořký jako...“, dítě doplňuje slova...
„Nový dům“	Povídáme si s dítětem, jak by si představovalo nový dům, školu, kam bude chodit.. atd.
„Jak se lidé zdraví“	Nacvičujeme s dětmi různé druhy pozdravů vhodných k různým příležitostem, denní době, osobám. ..atd...
„Co se ti na tom líbí“	Povídáme si s dítětem na toto téma.
„Na básníka“	Vymýšlíme rýmy. Zpočátku necháváme doplnit dítě vhodný rým do říkanky, věty, pak vytvoříme rýmy k jednotlivým slovům (sen, den, len, kme...atd.)

Kasuistika č. 3

Anna: 4 - 5 let

Osobní anamnéza:

Anna pochází z prvního těhotenství matky, které proběhlo normálně. Porod v termínu, váha 3,3 kg, míra 51 cm. Byla kojena prvních šest měsíců. Raný psychomotorický vývoj probíhal v normě. Podle vyjádření matky řečový vývoj urychlen, první slova v deseti měsících. Od začátku velmi zvědavá, nápaditá, tvořivá. Od tří let je dominantní levá ruka. Od dvou let klade rodičům „základní“ otázky. Doma se zajímá o knihy, maluje a kreslí a vytváří plošné dekorace. Zdravotní stav je velmi

dobrý, dívka dobře prospívá. Prodělala běžné dětské nemoci. Mateřskou školu navštěvuje od tří let. Adaptovala se bez problémů. Dokáže bystře reagovat v běžných situacích, s výbornou vyjadřovací schopností a využitím bohaté slovní zásoby. Má zájem o všechny činnosti. Někdy je přehnaně iniciativní. Ráda přebírá vedoucí úlohu. Pokud není usměrňována, začíná všechny dirigovat. Dobře se orientuje ve všech oblastech, poznatky dokáže aplikovat. Navrhuje a uskutečňuje svá řešení.

Rodinná anamnéza:

Rodina je úplná, podnětná, dobře situovaná. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Otec pracuje v prestižní firmě. Ráno přivádí Annu pravidelně do školky. Matka je na mateřské dovolené s mladší sestrou Anny, která má hraniční vývoj hrubé motoriky. Oběma dětem se starostlivě věnuje. Je s ní dobrá spolupráce. Přichází neustále s nějakými podněty. Vyžaduje, aby Anna byla rozvíjena po kognitivní stránce. Matka se pravidelně při vyzvedání Anny informuje o dění ve školce. Fotografuje si básně, říkadla a písničky z nástěnky. Anna vůbec nehovoří o žádném z prarodičů. Na moje doptávání na ně reagovala, že bydlí daleko a nemají čas.

Tab. 13: Analýza řízené činnosti : *Anna*

	Aktivita, okruh zájmu:	Téma, didaktická hra, motivace:	Úroveň dovednosti:
1.	Činnosti předcházející čtení a psaní (analýza-syntéza) Grafo-motorické hry)	Didaktická hra: „Poznej hlásku, rozděl slovo“ „Všechno lítá, co peří má“ uvolnění ramenního kloubu a zápěstí na velkém formátu papíru, „Psaní“ písčovníčky	Určí hlásky na začátku a na konci slov, rozděluje slova na slabiky, zná již většinu písmen.
	Přednes básní a říkadel, Zpěv písní, doprovod na ON	„Co nám podzim přináší“ báseň : Zásilka od babičky píseň: „Řípa se vdávala“	Má vynikající paměť, využívá ji úmyslně k učení, vyslovuje i artikulačně obtížná slova, výborně intonuje, rytmitizuje.
2.	Poznatky o přírodě, charakteristické znaky ročních období.	Pohádka: „ O dvanácti měsíčkách“	Má bohaté povědomí o širokém okolí, o světě, o vývoji a změnách.
	Artefietické činnosti, uplatnění představ a fantazie	„Z pohádky do pohádky“ Tvorba na základě imaginace: „Barvy v pohádkovém světě“	Je tvořivá, nápaditá, iniciativní, má fantazii, má bohatou aktivní slovní zásobu, řeč je gramaticky bezchybná.
3.	Zkoumání s mikroskopem a lupou "laboratoř"	Semínko, vykoukni už z hlíny ven!“ Didaktická hra: pomíchaná semínka	Bezpečně rozlišuje znaky, spolehlivě odhaluje podobnosti a rozdíly, porovnává, třídí a uspořádává předměty zpravidla bezchybně.
	Poznatky o aktuálních událostech. Vyjadřování hudby pohybem	„Chválím Tě, Země má“ - improvizace na hudbu a zpěv z audio nahrávky	Chápe souvislosti, bezpečně rozumí pojmům. Dokáže pohyb sladit s hudbou, rytmem.

Přehled o individuálním rozvoji a učení dítěte:

Anna je třetím nejstarším dítětem ve třídě. Předána mi byla do oddělení s tím, že se jedná o sebevědomé dítě, které rádo do všeho mluví a je výtvarně nadané. Vybrala jsem k přehledu jejího vývoje nejvýznamnější výsledky získané v **rámcí pozorování při řízených činnostech nabízených** v probíhajícím integrovaném bloku. Uvádím také závěry pro další práci, náměty pro pedagogickou intervenci.

Dívka je zrakový typ.

Anna se vždy nejvíce nadchne pro jakoukoliv výtvarnou tvorbu. Je však soustředěná i při jiných aktivitách a počíná si ve většině z nich úspěšně. Na základě vývojových řad jí lze, až na dvě výjimky (dvě položky v sociální oblasti), zařadit na stupně nejvyšší. Ve výtvarné tvorbě jí lze hodnotit přímo nadprůměrně.

V její kresbě a malbě se objevuje obsahová bohatost, smysl pro kompozici, znázornění perspektivy a pohybu postav je velmi tvořivá, nápaditá, originální. Verbálně je velmi vyspělá, hovoří v souvětích. Má vynikající paměť a záměrně ji využívá k učení. Výborně intonuje, znázornění hudby a rytmu pohybem je vynikající. Má povědomí o širším okolí, o světě, vývoji a změnách. Baví ji činnosti předcházející čtení a psaní a matematice. Nabízené úkoly řeší bez problému, nápaditě a tvořivě. Umí mnoho písní a básní a dokáže reprodukovat pohádky a příběhy bez nápovědy. Rezervy vidím v prosociálním chování, zejména v problémech ve spolupráci s ostatními, které způsobuje její sebezprosazování. Při změnách se adaptuje jen na navenek, změnu však ve skutečnosti nepřijme, což se projevuje občasnými excesy v chování. Dělá pak „hloupou“, že nerozuměla, nebo neslyšela, prosadí si svou. Vzápětí se snaží „úlet“ napravit přehnanou aktivitou.

34. Sociabilita a spolupráce: zkouší spolupracovat, nemá to dlouhého trvání, chce dominovat(3)

36. Adaptabilita ke změnám: navenek se přizpůsobí, ale uvnitř změnu nepřijme(2)

Závěry pro další práci s dítětem:

V čem jsem objevila potíže, čemu je potřeba věnovat zvýšenou pozornost:

Pedagogická intervence:

U Anny je nutné se zaměřit na:

- rozvoj prosociálních dovedností,
- rozvoj výtvarného nadání a tvořivosti .

Příklad :

Rozvoj jsem podporovala prostředky tvořivé dramatické výchovy.

Náměty a hry podporující vzájemnou závislost a vnímání druhých jako partnerů:

„*Kdo s námi nehraje*“.

(Děti v kruhu říkají společně nějaké známé říkadlo nebo báseň a předem určené dítě potají přestane. Ostatní děti se pokoušejí zaregistrovat, označit toho, kdo přestal.)

„*Paleček a jeho kamarádi*“ - dramatizace

K tomuto rozvoji se mi také osvědčila chůze po elipse, které podporuje vzájemnou pozitivní závislost.

Náměty pro podporu tvořivosti:

„Domýšlení příběhů“, „Dokreslení tvarů, skvrn podle fantazie“, „Vymýšlení názvů k obrazu“, Namalování dojmů ze skladby audio nahrávky“, „Tvorba koláže inspirovaná básní“, „Tvorba asambláže inspirovaná zvuky z přírody, z ulice (audio nahrávka i realita).



fotografie č. 14: Vymýšlení názvu k vlastní malbě: „Kakadu ve sněhu“



fotografie č. 15: Vymýšlení názvu k vlastní kresbě: „Fronta na zrní“

Kasuistika č. 4

Viktorie: 4 - 5 let

Osobní anamnéza:

Viktorka je plánovaným dítětem z prvního bezproblémového těhotenství matky. Porod proběhl v termínu, váha 2,7 kg, míra 48 cm. Kojena byla první čtyři měsíce. Raný psychomotorický vývoj probíhal normálně. Chodit začala v jedenáctém měsíci. Po prvním roce začala užívat jednoduché věty. Zdravotní stav Viktory je velmi dobrý. Do mateřské školy chodí od 3,5 let. Adaptovala se půl roku. Má dvě stálé partnerky ve hře. Jeví se jako pohodové a klidné dítě. Někdy to vypadá, že si málo věří, že je příliš sebekritická. V případě potřeby dokáže vystupovat asertivně. Je velice bystrá a šikovná. Velmi ráda kreslí, maluje a modeluje. V oblibě má také pracovní činnosti. Očekává podněty a nabídku činností od učitelky. Typické je pro ní pomalejší tempo při tvorbě, kdy potřebuje vše detailně propracovat. Vypráví ráda o pobytu v Rakousku. Umí několik jednoduchých německých frází a pojmenovává některé předměty a jevy. Baví jí hledat na mapě a v atlase.

Rodinná anamnéza:

Vyrůstá v úplné rodině, její rodiče zajišťují dívence podnětné prostředí. Matka má středoškolské vzdělání, v současné době je na mateřské dovolené s mladším dítětem-chlapcem. Otec je vyučený, pracuje v Rakousku a domů jezdí na víkendy. Na výchově se podílejí obě babičky. Jedna z nich (otcova matka) žije v Rakousku. Viktorka tam občas i s rodiči pobývá. Její docházka do MŠ je díky tomu nepravidelná. Rodinná výchova je důsledná, úměrně náročná a láskyplná. S rodiči je výborná spolupráce.

Tab.14.: Analýza řízené činnosti : **Viktorie**

	Aktivita, okruh zájmu:	Téma, didaktická hra, motivace:	Úroveň dovednosti:
1.	Výtvarné činnosti	„Zahrada“ –slunečnice- /kresba tuší a následné kolorování/-ovoce- výtvarné hrátky prstovou barvou	Dovede se soustředěně zabývat tím, co ji zajímá. V kresbě napodobuje, výtvar pojmenovává.
	Hudebně-pohybové	Hudebně-pohybová hra: „Přiletěla vrána“	Dokáže pohyb sladit s hudbou, rytmem.
2.	Poznatky o rodině, domácích pracích, povoláních-řemeslech.	„Naše máma všechno umí“ Didaktická hra: „Řemesla a povolání“	Zná běžné pojmy, má poměrně rozvinutý zejména pasivní slovník.
	Artefakty činnosti, propracování detailů	„Z pohádky do pohádky“ Tvorba na základě imaginace: „Barvy v pohádkovém světě“	V činnostech převládá nápodoba nad tvořivostí. Vyjadřuje se ve větách, které mají již více slov.
3.	Poznatky o cizích zemích, práce s mapou, analýza, syntéza	Didaktická hra: „Světlem křížem krážem“	Vypráví o evropských zemích, které navštívila, má bohaté poznatky určí hlásky na začátku a na konci slov, rozkládá slova na slabiky.
	Využívání kvantifikátorů a prostorových pojmů	Semínko, vykroukni už z hlíny ven!“	Zvládá základní metody řešení problémů v Mat. V prostoru, čase, v řadě i na ploše se orientuje dobře, rozlišuje na svém těle strany P a L.

Přehled o individuálním rozvoji a učení dítěte:

Viktorka je čtvrtým nejstarším dítětem ve třídě. Předána mi byla do oddělení se sdělením, že je málomluvná, nevýrazná bez zájmu o činnosti a dění. Vybrala jsem k přehledu jejího vývoje nejvýznamnější výsledky získané v **rámci pozorování při řízených činnostech nabízených** v probíhajícím integrovaném bloku. Uvádím také závěry pro další práci, náměty pro pedagogickou intervenci.

Dívka je zrakový typ.

Viktorka se vždy nejvíce nadchne pro výtvarné činnosti, náměty však očekává od učitelky, nebo ztvárňuje podle námětu, kamarádky. Je soustředěná i při jiných aktivitách a počíná si většinou velmi zdařile. Na základě vývojových řad jí lze, až na oblast tvořivosti a na oblast sebeuplatnění a včlenění se do skupiny, zařadit na stupně nejvyšší. Ve výtvarné tvorbě jí lze hodnotit přímo nadprůměrně z ohledem na způsob zpracování. Vše detailně propracovává, je pečlivá a zabývá se soustředěně každým detailem.

Problém má se zapojením do třídy. Je nesmělá a projevuje se jako trémistka. Před některými dětmi odmítá mluvit. V rámci nabídky řízených činností jí mimo výtvarné činnosti nadchla práce s mapou a didaktická hra „Světlem křížem krázem“. Při ní prokázala bohaté vědomosti o cizích zemích, opřené o vlastní zkušenosti z cestování. Vyjadřuje se bez chyb, ale velmi váhavě. Zvládala také činnosti k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní a před matematickým představám. Vždy byla soustředěná a ve skupince s kamarádkami výborně kooperovala. Největší problém vidím v nízkém sebevědomí. Stále se srovnává s Aničkou, která s ní jedná někdy se suverenitou. Snažím se ji povzbuzovat a přesvědčit, že umí a zná spoustu věcí. Pokouším se jí dokázat, že není potřeba se s kýmkoliv porovnávat.

Závěry pro další práci s dítětem:

V čem jsem objevila potíže, čemu je potřeba věnovat zvýšenou pozornost:

- 12. Tvořivost, vynalézavost, fantazie:** v činnostech převládá nápodoba nad tvořivostí.
- 21. Kresba:** hotový výtvor pojmenuje.
- 29. Sebeuvědomění a sebeuplatnění:** není schopno utvořit si názor, neuvědomuje si, co chce.
- 32. Zařazení do třídy, skupiny dětí:** hledá své místo ve skupině, postupně se začleňuje.

Pedagogická intervence:

U Viktorie je nutné se zaměřit na:

- rozvoj tvořivosti, fantazie, představivosti,
- rozvoj pozitivního sebepojetí, sebevědomí.
- prosociální dovednosti.

Příklad:

Rozvoj tvořivosti a sebepojetí jsem podporovala prostřednictvím artefietiky.

Z projektivních technik artefietiky se mi v případě Viktorie nejvíce osvědčila výtvarná imaginace na téma: „Barvy“, inspiraci jsem našla v publikaci J. Slavíka. *Zážitek umění a umění zážitku*. Imaginace probíhá na základě vyprávění učitelky, která popisuje proměny barevné skvrny uprostřed krajiny, kterou si dítě představuje se zavřenýma očima. Dítě pak znázorňuje své představy s využitím materiálu a techniky, které si svobodně volí. Viktorce se lekce líbila a vyhovovalo jí, že mne má jen pro sebe.

Zvolila jsem zpočátku individuální organizační formu, aby nebyla ovlivněna tvorbou ostatních dětí. Výsledek byl překvapující jak pro mne, tak i pro samotnou Viktorku.

Rozvoj prosociálních dovedností jsem podporovala prvky tvořivé dramatiky.

V tomto případě probíhaly hry ve dvojicích nebo ve skupince. Byly zaměřené na probouzení vzájemné pozitivní závislosti a uvědomění si významu partnerství.

Jednalo se o hry: „*Jeníček a Mařenka v tmavém lese*“, „*Zrcadlo*“, „*Film pokračuje*“, „*Masér*“, „*Na páva*“, „*Vysvobození*“, „*Město němých*“, „*Naše zahrada*“.

Po celou dobu při všech cvičeních (artefiletiky i tvořivé dramatiky) jsem využívala empatického a akceptujícího přístupu. Respektovala jsem Viktorčino tempo. Poskytla jsem jí dostatek času, aby vše mohla v klidu dokončit, dopracovat. Uznala jsem její obavy a dala tak prostor, aby řešení problému hledala sama. Začala si věřit a projevovala pak mnohem více iniciativy.

4.4.2 Hledání příčin projevů dětí s návrhy řešení

V *Metodice* je vysvětleno, jaké možnosti k pozorování dětí skýtají situace v průběhu celého dne, od příchodu dítěte do mateřské školy, až do jeho odchodu domů. Za přispění této publikace jsem se hlouběji zamýšlela nad některými možnými příčinami, které by mohly souviset s nežádoucími projevy dětí a použila jsem zároveň možné **varianty řešení vzniklých situací za využití empatie a akceptace.**

Příklady:

- **nepříznivá rodinná situace.**

Aničku vychovává matka samoživitelka. Matka pokaždé, v době předávání dítěte v šatně a mezi dveřmi, telefonuje. Většinou na Aničku ani nepromluví, jen jí rukou ukáže na její místo v šatně. Někdy se na ní dokonce ani nedívá a věnuje se jen telefonování. Anička si poté hraje v kuchyňce na „telefonování“. Pokud si vypůjčí jiné hračky než telefon, rozhazuje je po kuchyňce i jinde v celé třídě a odmítá je uklízet. Nesoustředí se při frontálních a skupinových činnostech.

Při individuální práci vydrží maximálně tři minuty, pak již téká a odmítá se dál činnosti věnovat. Nabízím jí, aby nám oběma přinesla telefon a pokouším se navázat rozhovor. Anička mi na otázku- jak si doma hraje- odpovídá, že se dívá na televizi, nebo si hraje s počítačem. Někdy si prý povídá s „Barčou“ plyšákem, a to hlavně v postýlce před spaním, protože maminka má návštěvu. Plyšák je s ní také, když maminka s někým telefonuje nebo píše „esemsky“. Na projevech dívky je vidět, že akceptace její potřeby vypovídat se, přispěla k jejímu zklidnění. Její hra je postupně mnohem pestřejší a neobjevují se již nežádoucí projevy, jako dřív. Hračky nerozhazuje, smysluplně je používá.

- **Pedagogův nezáměr, lhostejnost, nedostatečná akceptace dítěte.**

Eliščiny negativní projevy začaly narůstat v době, kdy jsem byla nucena věnovat se adaptaci ruské dívky. Eliška potřebovala dostatek času a dostatečnou akceptaci jejího pomalého tempa. Tehdy jsem dostatečně neakceptovala její potřebu zabývat se déle některými detaily, například tkaničkami od bot, co se „změnily v žízály“. Eliška odmítala přizpůsobit se některým pravidlům. Využívala mé zvýšené pozornosti, věnované Nástěnce a pouštěla se do riskantních aktivit. Lezla na botník a radiátor, pokoušela se také odemknout šatnu klíčem uloženým v zásuvce stolu učitelek. Jakmile jsem si udělala dostatek času na empatický rozhovor a hru s ní, ve které jsem simulovala situaci s holčičkou, která nerozumí naší řeči, situace se začala zlepšovat.

- **Neefektivní způsob komunikace.**

V situaci, kdy jsem nepotvrdila oprávnění emočního výlevu Kristýnky, když jí chlapci schovali plyšového psa a rozmlouvala jsem jí její negativní ladění, odmítala Kristýnka zapojit se do cvičení na balančních míčích a trucovala na lavičce. Díky uplatnění empatie - po deklarování jejího práva, být jedním kluků rozhořčená, zapojila se Kristýnka do své oblíbené činnosti.

- **Vlastní nevhodný příklad chování.**

Před odchodem na vycházku jsem se vrátila v botách do třídy pro brýle. Míša šel v zabláčených botách za mnou s tím, že si ve třídě zapomněl kapesníky. Řekla jsem Míšovi, že jsem spěchala, aby děti nečekaly dlouho v šatně. Přiznala jsem, že jsem udělala obrovskou chybu, když jsem se nepřezula a že se musím příště už vyzout z bot, až půjdu do třídy. Míša k tomu poznamenal, že se také už vždycky přezuje, až si něco ve

třídě zapomene. Má autentická výpověď a uznání vlastní chyby vedlo chlapce k zamyšlení a nápravě jeho jednání.

- **Negativní postoje a očekávání.**

Některé učitelky nepřipouštějí možnost, že si děti zvládnou nalít pití samy. Jejich postoje jsou k tomu negativní. Očekávají, že děti nápoje vylíjí. V přítomnosti jedné z těchto učitelek Michaela pokaždé pokřikuje a běhá při svačině z místa. Na její upozornění, aby se vrátila se vzteká a křičí. „Já tu nechci sedět, umím si nalívat, jsem šikovná, atd.“ Navrhla jsem učitelce, aby Michaela zkusila více důvěřovat v nalévání a nebránila jí v něm. Nabídla jsem jí také, že pokud se ukáže, že poskytnutí možnosti nalévání dopadne opravdu katastrofou, nebudu jí dále přesvědčovat a uznám její postoj jako oprávněný. Učitelka řešení přijala a osvědčilo se. Michaela byla u svačiny klidná a respektovala stanovená pravidla. Akceptování její potřeby „dělat věci sama“ se ukázalo být optimálním. Kolegyně uznala, že je nutné přehodnotit mnohé postoje a některá negativní očekávání.

- **Nepřiměřené nároky na dítě.**

Filípek má problémy s jemnou motorikou, neumí ještě dobře držet tužku. Odmítá se zapojit do vyplňování náročného pracovního listu a chce si sám v koutku přesypávat luštěniny. Když to není učitelkou akceptováno, pláče a nezapojí se pak ani do oblíbené pohybové hry. Po umožnění manipulace s přírodninami se postupně jemná motorika dítěte zlepšuje. Akceptování jeho potřeby se podílelo na zlepšení situace.

- **Nedostatek poskytované důvěry, například ve schopnosti řešení konfliktů a problémů samotnými dětmi za dohlížení pedagoga.**

V herní skupince dětí dochází ke konfliktu. Učitelka neposkytuje důvěru a prostor pro řešení situace za pomoci efektivní komunikace. Vyžaduje, aby se děti okamžitě uklidnily a vzájemně se sobě omluvily. Děti to pod tlakem hrozby, že by musely jít bez hračky ke stolečku, učiní. V momentě, kdy se učitelka vzdaluje, Matěj dá Honzíkovi facku a bouchne ho do zad. Cítí to jako křivdu, že se musel omluvit za něco, co nezpůsobil. Nevhodně řešená situace tak přináší další a závažnější problémy ve skupině. Situaci řeší až objektivní konstatování-popis situace, děti po té hledají za dohledu učitelky správné řešení konfliktu samy.

- **Nedostatečná důvěra v dovednosti dětí v sebeobslužných činnostech.**

Jirka si dosud neoblékne sám tepláky, protože mu je neustále obléká paní provozní, aby urychlila odchod dětí k pobytu venku. V době nemoci paní provozní má Jiřík možnost oblékat si tepláky sám. Chce být včas s dětmi venku a během čtrnácti dnů se to naučil za mého povzbuzování sám. Napomohla empatie, poskytnutí důvěry ve schopnosti dítěte a zpětná vazba- uznání jeho dovednosti.

- **Unáhlené závěry (labeling) a hodnocení v rámci sociální normy.**

Vojta se nechce zapojit do výtvarných činností, protože byl jeden jeho výkres srovnáván s Adamovým a označen za méně zdařilý. Je nutné hledat cesty, jak Vojtovo pochroumané sebevědomí napravit. Využívám příležitost při hravém zacházení s barvou, při kterém vypadají všechny výtvary velmi zajímavě.

Vojta se cítí úspěšný a pouští se časem i do dlouho odmítané malby plochým štětcem a ostatních výtvarných technik, tvoří v rámci mnoha námětů a ztvárňuje již své představy, konkrétní objekty, jevy a figury. Lze usuzovat, že situaci pomohla zlepšit empatie pedagoga, který zvolil individuální přístup v případě vhodného způsobu ztvárňování.

Poznatky uvedené v Metodice mne vedly také k zamyšlení nad projevy dětí pod vlivem některých organizačních faktorů a pomohly mi uvědomit si rizika, která v této souvislosti přináší organizace, která nezohledňuje individuální potřeby dětí.

- **Časté přesuny dítěte v prostoru školy v průběhu dne.**

Ondřej pobývá v průběhu jednoho dne ve školce střídavě ve všech čtyřech odděleních mateřské školy. Ráno přichází do svého kmenového oddělení. Po obědě se přesouvá do třídy takzvaných „nespavců“. Po odpolední svačině je na nějaký čas s částí své třídy, která je odpoledne spojena s dětmi dalšího oddělení v jiných prostorách. Poslední hodinu pobytu v mateřské škole tráví ve čtvrtém oddělení, v prostorách třídy nejmladších dětí.

Je pravděpodobné, že právě z těchto důvodů se Ondra vůbec nedokáže soustředit na hru. Většinou si ani nepůjčuje hračky a vyhledává co největší prostor pro konverzaci se všemi čtyřmi učitelkami, se kterými se během svých přesunů setkává. Velmi těžko nese, když se učitelky nevěnují pouze jemu. Naznačuje to jeho často velmi úzkostlivé chování a nepohoda v momentě, kdy mu není věnována stálá pozornost. S ostatními

děti kooperuje jen výjimečně a získat ho pro spolupráci s ostatními dětmi je velmi obtížné.

Lze předpokládat, že napomůže akceptování potřeby dítěte po stálosti a řadu, jak o nich hovoří mnoho odborníků(např. profesor Z. Matějček).

- **Nepříznivé mikroklima.**

Třída, ve které děti pobývají slouží jako průchozí pro provozní pracovníc. Chodí přes ní otevírat hlavní vchod po uzamčení objektu. Pohodu a soustředění dětí narušuje zvonění pozdě příchozích rodičů, stálé procházení provozní pracovnice a pozdě příchozích dětí ze všech tříd mateřské školy. Těžce se adaptující Nastěnka má problémy s poskytnutím klidu a intimity na toaletě. Toaleta je s průchozí chodbou spojena proskleným oknem, kam je z této chodby vidět. Nastěnka se v době přechodů návštěvníků pomočuje. Anička a Kristýnka, které mají potíže se soustředěním odmítají v této době pracovat individuálně. Matěj při každém zvonění a příchodech do třídy hlasitě křičí a komentuje tyto příchody. Ve třídě je dopoledne patrné velmi nepříznivé mikroklima, projevující se napětím, hlukem a neklidem dětí. Lze předpokládat, že akceptování potřeby stálosti, řadu, klidu a bezpečí stávající situaci zklidní.

- **Nevhodné změny v personálním zabezpečení.**

Někteří rodiče nastoupili od ledna do zaměstnání a neodvádějí už děti domů po obědě. Tyto děti přecházejí do třídy v prvním patře, kde jsou spojeny s jiným oddělením a jejich péči zabezpečuje pokaždé jiná učitelka. Nastěnka nechce chodit spát do této třídy, je zvyklá na svou učitelku. Donutila maminku k tomu, aby opět zůstala doma a odváděla jí znovu po obědě. Lze předpokládat, že Nastěnka by zůstávala ve školce v případě akceptování její potřeby stálosti v osobách, se kterými ve třídě pobývá.

- **Málo stimulující prostředí bez možností k seberealizaci.**

Matěj a Adam mají zájem o sofistikovanější pomůcky a v případě odpoledního pobytu v jiné třídě, kde ke svému rozvoji nemají tolik příležitostí, se nudí. Přemlouvají rodiče, aby je odváděli domů po obědě. V případě, že mohli zůstat odpoledne ve své třídě a využívat zejména koutek enviromentální výchovy, který je zde vybaven stimulujícím materiálem, odchod po obědě domů nevyžadovali. Navrhují akceptovat potřeby dětí a vybavit i ostatní třídy přírodním materiálem, který děti haptického typu ke svému rozvoji vyhledávají.

- **Neposkytnutí dostatečného množství příležitostí a podnětů vzhledem k potřebám dítěte.**

Kristýnka se potřebuje stále pohybovat, ráda využívá příležitosti k spontánnímu pohybu na náradí během volné hry. Vytváří si pomocí náradí důmyslné překážky, které s nadšením překonává. V momentě, kdy jí to není umožněno, projevuje se agresivně, strká do dětí, kope jim do hraček, pokřikuje po třídě. Nechce komunikovat s učitelkou, která odmítá nabídnout nějaké schůdné řešení- kompromis. Navrhuji akceptovat typ vnímání dítěte a jeho potřebu pohybu. Zlepšit situaci může vcítění se do dívčina problému s verbální komunikací.

Shrnutí:

Metodika mi připomněla mnoho důležitých skutečností, vedla mne k zamyšlení nad důležitými souvislostmi, které ovlivňují výchovu a vzdělávání dětí. Její myšlenky oživily to, co si jako předškolní pedagog potřebuji hlouběji uvědomit. Zamyšlení s *Metodikou* přineslo další otázky:

Jaké teoretické poznatky bych si měla ujasnit a doplnit? Jak využiji a zúročím praktické zkušenosti? Není potřeba mnohá dosavadní stanoviska přehodnotit? Jak pokračovat v práci dál? V čem mi může být *Metodika* dále prospěšná?

Dospěla jsem k poznání, že velmi důležitým krokem v individualizovaném přístupu je stanovení cílů- kritérií-kompetencí, ke kterým budu směřovat. V tomto ohledu byl pro mne významným pomocníkem *Inventář vývojových řad vybraných cílových dovedností a osobnostních charakteristik této Metodiky*.

Pozorování dětí na základě inventáře kritérií a vypracování záznamu do archu- **příloha 1**, název: ***Přehled osobnostních charakteristik dítěte***, mne vedlo k využívání empatického akceptujícího přístupu k dítěti. Drželo mne stále při vědomí, že nemohu měnit přirozenost dítěte. Tento ***Přehled*** mi pomáhal respektovat potřebu dítěte jednat autonomně a spontánně. Stal se pro mne základním diagnostickým záznamem, ze kterého jsem vycházela při volbě pedagogických strategií.

V případech, kdy jsem při pozorování dítěte nezjistila závažné problémy, využila jsem k záznamům o vývoji dítěte arch- **příloha 8**, název: ***Názorný orientační přehled o postupu dítěte v rozvoji a učení***. K stupňování dovedností mi posloužila opora o inventář vývojových řad *Metodiky*. Záznam jsem provedla dvakrát za školní rok: první koncem října a druhý v polovině června.

Záznamy z pozorování signalizujících potíže, rizika, vady, poruchy jsem uskutečnila do archu - **příloha 2**, s názvem: *Podrobný přehled o individuálním rozvoji a učení dítěte*.

U těchto dětí jsem využila také další archy *Metodiky* podle druhu zjištěného problému:

arch - **příloha 5**: záznamy o vývoj v oblasti biologické,

arch - **příloha 6**: záznamy o vývoji v oblasti psychologické,

arch - **příloha 7**: záznamy o vývoji v oblasti sociální a sociokulturní,

arch - **příloha 11**: záznamy o rozvoji řeči,

arch - **příloha 12**: záznamy o kresebném vývoji,

Podnětným materiálem se mi stal arch - **příloha č. 13**.

Tento arch jsem využila jako oporu při sledování hry dítěte s didaktickým materiálem a v případě sledování vývoje slovního projevu dítěte. Námět z tohoto archu mne inspiroval k vypracování podobných materiálů. Například k tvorbě záznamového listu k diagnostice dovedností v oblasti matematických představ. (Konkrétně se jedná o zjišťování úrovně rozlišování trojrozměrných objektů. Tento list je praktickým pomocníkem v mé praxi a je součástí příloh této práce, příloha č.15).

4. 4. 3 Závěr šetření

Cílem šetření bylo ověřit možnosti využití *Metodiky* s uplatněním empatie a akceptace v mé praxi.

Individuální rozvoj dítěte jsem sledovala s využitím této *Metodiky*. Analyzovala jsem její přínos pro mou práci s akcentem na empatii a akceptaci.

Výzkumné teze:

1. teze:

Metodika je dokumentem, který může napomáhat zjišťování dosažené úrovně, sledování pokroků a rozvoji dovedností každého jednotlivého dítěte na základě optimálních kritérií.

Při uskutečnění pozorování jsem se opírala o nosný prvek *Metodiky*, kterým je *Inventář vývojových řad vybraných cílových dovedností a osobnostních charakteristik*. K tomu mi posloužily archy-přílohy pro pedagogický a diagnostický záznam. Díky vývojovým řadám a jejich stupňování jsem mohla systematicky sledovat děti a jejich pokroky. Diagnostika podle těchto kritérií se stala základem pro volbu účinných metod

dalšího rozvoje dětí. Napomohla mi k tvorbě *Individuálního vzdělávacího plánu* pro dívku s rizikovým vývojem. Díky spektru možností v nabídce archů jsem zvolila k záznamům o jednotlivých dětech různé přílohy podle specifických potřeb, vzhledem k zjištěním uskutečněným při pozorování.

2. teze:

Metodika svým zaměřením podporuje uplatnění empatického a akceptujícího přístupu k dítěti.

Jak vyplývá ze všech rozborů z pozorování, *Metodika* je koncipována v duchu osobnostně orientované výchovy a vzdělávání. Prosazuje principy individuálního přístupu s respektováním osobnostních charakteristik dítěte, které nelze měnit. Orientuje se na **akceptování vrozených předpokladů**, temperamentu, tempa a typu vnímání každého jednotlivého dítěte. Vedla mne k tomu, abych akceptovala svébytnost, přirozenost, identitu dítěte. Vybízela mne k respektování jeho potřeb a projevů. Nutila mne hledat možné příčiny a souvislosti nežádoucích projevů a selhání.

Při pozorování dětí se záměrem zjistit oblibu aktivit při řízené činnosti, vysledovat témata o kterých dítě hodně ví, co je nadchlo a co jim poskytlo zážitek úspěchu, jsem získala přehled o tom, na jakém stávajícím stupni vývoje se děti nacházejí. Mohla jsem se tak zamýšlet nad rozvojovými strategiemi, přístupy a intervencemi pro nápravu problémů.

K lepší orientaci v dovednostech, které je nutné sledovat a rozvíjet, mi významným způsobem pomohl *Inventář vývojových řad cílových dovedností*.

Metodika mi usnadnila přípravu a realizaci podmínek pro uplatnění zážitku úspěchu, radosti a **bezpodmínečného přijetí** každého z dětí. **Akceptováním volby oblíbených činností podle zájmu dítěte** jsem poskytla prostor pro seberealizaci a rozvoj potencialit. Sledování a rozvoj dětí na základě inventáře vývojových řad mi pomohl vnímat každé dítě jako jedinečnou osobnost, která si zaslouží respektování, důvěru ve vlastní rozhodnutí a schopnosti. *Metodika* mne vedla k pozornějšímu **vcítění se do problémů i radostí dětí**.

Při vypracování diplomové práce jsem si uvědomila, jaké jsem měla štěstí, že v mateřské škole, kde jsem ve školním roce 2008 – 2009 kvalitativní výzkum uskutečňovala, má předchůdkyně již využívala *Přehled osobnostních charakteristik dítěte Metodiky*. Měla jsem tak možnost na její práci navázat. Napadlo mne, že do

budoucná by mohlo být zajímavé zjištění, v jakých mateřských školách pedagogové *Metodiku* využívají. Jak vnímají inventář vývojových řad, které předlohy se jim nejvíce osvědčily atd.. Jejich zkušenosti bych mohla porovnat s mými. Zajímavé by bylo zjistit, jaký způsob individualizace uplatňují v mateřských školách, kde *Metodiku* zatím neznají.

Vypracování diplomové práce mi při studiu odborné literatury přineslo mnohá příjemná překvapení. V době, kdy už byla má práce celá napsaná, navštívila jsem studovnu, abych doplnila údaje k jedné citaci.

Narazila jsem zde na knihu: *Dějiny psychologie pro pedagogy* a v ní objevila zmínku o W. Diltheyovi, jehož myšlenky se staly základní osou celé této práce.

R. Kohoutek (2008, s. 44) zde zmiňuje: „*Jde mu především o postihování smysluplných souvislostí. Za hlavní metodu psychologie považoval vcítění. Dále autor knihy pokračuje: „Je označován za zakladatele humanitních věd (duchovněd), jejichž specifická nespočívá ve vysvětlování reality (jako u přírodních věd), nýbrž v porozumění jedinečnosti a neopakovatelnosti (např. historického dění) pomocí vcítování se a znovuprožívání.*“

Zjistila jsem, že při sepisování analýzy z pozorování dětí jsem se opakovaně vcítovala do jejich radostí a problémů, jejich osobních příběhů. Znovu jsem prožívala naše společné chvílky ve třídě mateřské školy. Kvalitativní výzkum mi pomohl uvědomit si mnohé jevy a souvislosti, které se nedají vložit do tabulek a kvantifikovat.

Každé dítě je jedinečná bytost s obrovským potenciálem a mým úkolem je pomáhat mu, aby tento svůj potenciál objevovalo a rozvíjelo přirozeným způsobem.

„Život dítěte je jako prázdný list papíru, na kterém každý kolemjdoucí zanechá svou značku“

Staré čínské přísloví

4.4.4 Návrh postupu při využití Metodiky v praxi

Metodika je koncipována jako pomocný dokument pro uplatňování současných požadavků v duchu intencí RVP PV a její využití je dobrovolné. Po podrobném prostudování ji lze efektivně aplikovat ve vlastní praxi. Předkládám tu mé zkušenosti a návrh možného postupu jejího využití:

- Pokud je v mateřské škole již zpracován arch - Příloha 1, s názvem: „Přehled osobnostních charakteristik dítěte“ (dále jen Přehled OCHD) o dětech, které pedagog v novém školním roce přebírá, je vhodné si jej hned v přípravném týdnu prostudovat. Pohovořit o dětech s učitelkami, ke kterým v předchozím období docházely a tento Přehled OCHD vypracovaly. Doporučuji, udělat si pár poznámek z této vzájemné konzultace.
- Pro nově příchozí děti, je potřeba připravit archy Přehledu OCHD, vyplnit z obdržených Evidenčních listů potřebné údaje, zjistit případné závažné informace od ředitelky školy, které získala během zápisu těchto dětí do mateřské školy.
- Velmi vhodným pomocníkem je Adaptační záznam, vyplněný rodiči dítěte (ukázku možné varianty tohoto záznamu uvádím v příloze č. 25).
- V adaptačním období je nutné sledovat projevy všech dětí, na základě inventáře Přehledu OCHD (u dětí, které už někdy navštěvovaly třídu, sledujeme dění pro potvrzení dosavadních údajů, nebo k jejich vyvrácení s vědomím, že mohlo dojít během prázdnin ke změně některých dříve zjištěných skutečností) a všechno významné zaznamenat.
- Nejvíce mi o dítěti prozradilo pozorování při spontánní hře.
- V září je málo času a prostoru na zapisování do archů, které u jednoho dítěte představují někdy i tři oboustranné listy. To by znamenalo, v případě přítomnosti počtu 25 dětí na jednu učitelku ve třídě, manipulovat celkově s listy v počtu 75. Jeví se tudíž vhodnějším, zapisovat si volně do sešitu - ve zkrácené

verzi - některé projevy chování a některá významnější zjištění a v klidu je pak přepsat do archů, které nám - vzhledem ke konkrétním zjištěním - budou nejlépe vyhovovat.

- Vývojových řad jsem využila jako stěžejních kritérií, která mne vedla k tomu, čeho si mám všimnout. Osvědčilo se mi, vypsát a zvětšit si písemné schéma všech třiceti pěti vývojových řad z inventáře Metodiky, uvedených na straně 22 – 23. Vystavila jsem si je na viditelném místě ve třídě, nejprve pod sklo na pracovním stole a později na nástěnku nad stolem (je dobré mít před očima to, co je pro pozorování podstatné).
- V případě, že dítě navštěvovalo třídu celý měsíc září, je vhodné svá zjištění zaznamenat do Přehledu OCHD začátkem října. U dětí s nepravidelnou docházkou jsem zaznamenávala údaje do Přehledu OCHD později, když jsem je důkladněji poznala.
- V případě, že z dosavadních pozorování a zápisů v sešitě vyplynulo, že u některého z dětí se neobjevují žádné závažné obtíže, postačil kromě *Přehledu OCHD* pouze arch, který je stručný, a to arch - **Příloha č. 8**, s názvem: „*Názorný orientační přehled o postupu dítěte v rozvoji učení*“. Tyto archy jsem vyplnila na základě inventáře pouze dvakrát v roce: na začátku a na konci školního roku. Nezapomněla jsem sledovat rozvoj dětí s nadáním a připravovala jsem pro ně vhodné pedagogické intervence.
- Při zjištění možností rizikového vývoje dítěte jsem pracovala s archem - **Příloha 2**, s názvem: „*Podrobný přehled o individuálním rozvoji a učení dítěte*“. Tento arch jsem doplnila dalšími archy, podle typu problémů. Pomohlo mi to v systematickém sledování pokroků dítěte. Po čase jsem si uvědomila, že jsem díky pečlivému sledování smysluplně plánovala vhodné metody, pomohla jsem dětem akceptováním jejich individuálních potřeb. Domnívám se, že se tím zvýšila má profesionalita.

Seznam literatury

- [1] *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2007. ISBN: 978-80-87000-10-6.
- [2] ATKINSON, R. a kol., *Psychologie.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- [3] BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- [4] BRUNO, T., ADAMCZYK, G. *Řeč těla.* Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1313-6.
- [5] CAIATIOVÁ, M. DELAČOVÁ, S. MÜLLEROVÁ, A. *Volná hra.* Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-011-1.
- [6] CAIN, D. J., SEEMAN, J., ed. *Humanistická psychoterapie, příručka pro výzkum a praxi – 1. díl.* Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-643-0.
- [7] CAIN, D. J., SEEMAN, J., ed. *Humanistická psychoterapie, příručka pro výzkum a praxi – 2. díl.* Praha: TRITON, 2007. ISBN 978-80-7254-867-5.
- [8] CIERPKA, ČÁLEK, ČERNOUŠEK, BOHART. *Psychoterapie III. Sborník přednášek.* Praha: TRITON, 1997.
- [9] DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky.* Praha: SPN, 1985.
- [10] FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.
- [11] GAJDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. et al. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.
- [12] HARTL, P., HARTLOVÁ H. *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
- [13] HAVLÍNOVÁ, M. a kol.: *Kurikulum zdravé mateřské školy.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8
- [14] HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie.* Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-054-4.
- [15] HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí, 1. vyd.,* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888.
- [16] HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu.* Praha: Karolinum, 1997
- [17] HRABAL, st., HRABAL, ml. *Diagnostika.* Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0319-5
- [18] HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole.* Praha: SPN, 1984.
- [19] CHLUP, O. *Pedagogika. Úvod do studia.* Praha: SPN: 1950
- [20] KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky. Vývoj teorií pedagogiky do konce století osmnáctého, sv.1.* Praha: NDK: 1912
- [21] KOHOUTEK, R. *Základy užité psychologie.* Brno: CERM, s.r.o., 2002. ISBN 80-214-2203-3.
- [22] KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- [23] KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován.* Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6
- [24] KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi.* Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3
- [25] KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka.* Kroměříž: Spirála, 1995
- [26] MERTIN, V. *Pedagogicko psychologická diagnostika v činnosti učitelky mateřské školy. Vedení mateřské školy, odd. D 2.1,* Praha: Raabe 1997
- [27] MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy, 1. vydání.* Praha: Portál, 2003 ISBN 80-7178-799-X.
- [28] MONTESSORI, M. *Příručka vědecké pedagogiky* Praha: Melantrich 1926.
- [29] NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování.* Praha: Academia, 2000.

- [30] OPRAVILOVÁ, E., a kol. *Pedagogika I*. Praha: SPN, 1989
- [31] OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3
- [32] OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005. ISBN 80-7290-251-2
- [33] PELCOVÁ, N. *Filosofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0076-5
- [34] PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium, 1995
- [35] PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997.
- [36] PIKE, A., SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada 1994. ISBN 80-7178-170-3.
- [37] PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia 2003. ISBN: 80-200-1086-6
- [38] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- [39] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník, 1. vydání*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-579-2.
- [40] PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2007. ISBN 80-70-7315-157-7
- [41] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Nový Bydžov: ATRE 2001.*
- [42] ROGERS, C. R. *Způsob bytí*, Praha: Portál, 1998.
- [43] SHAPIRO, E.L. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-238-6.
- [44] SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003.
- [45] SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999 ISBN 80-7178-262-9.
- [46] SLAVÍK, J., NOVÁK, J. *Počítač jako pomocník učitele*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-149-5.
- [47] SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefaktiky, 2. díl*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004. ISBN: 80-7290-130-3
- [48] SOMR, M. *Muž naděje a touhy, posel budoucnosti*. České Budějovice: Jihočeská Univerzita, 1999. ISBN 80-7040-225-3.
- [49] SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: RAABE, 2007. ISBN 80-86307-39-5.
- [50] ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN 1983
- [51] ŠVANCARA, J. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1980
- [52] TAXOVÁ, J. *Pocta Univerzity Karlovy J. A. Komenského. Typologie žáka v díle J. A. Komenského*. Praha: Karolinum, 1990.
- [53] TOMANOVÁ, D. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1426-0
- [54] UHLÍŘOVÁ, J. *Filosofie, výchova, hodnoty. Hrové činnosti předškolního věku v pojetí J. A. Komenského*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1999.
- [55] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [56] ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku? 1. vydání*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
- [57] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 1. vydání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- [58] ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: Nakladatelství H+D 2005. ISBN: 80-903579-0-3

Seznam tabulek

Tabulka číslo	Název	Strana
[1]	Preference při ranních hrách	47-48
[2]	Preference činností odpoledne - v jiné třídě	71-72
[3]	Preference činností při pobytu venku	77-79
[4]	Obliba aktivit při řízené činnosti	83-86
[5]	Výběrový soubor: typ vnímání a vývojové zvláštnosti	85
[6]	Analýza řízené činnosti: Kristýnka	87
[7]	Cvičení zaměřená na rozvoj paměti, pozornosti a vůle	95
[8]	Analýza řízené činnosti: Veronika	98
[9]	Jazykový cit, úkol č.1	102
[10]	Jazykový cit, úkol č.2	102
[11]	Jazykový cit, úkol č.3	103
[12]	Cvičení zaměřená na rozvoj slovní zásoby	105
[13]	Analýza řízené činnosti: Anna	107
[14]	Analýza řízené činnosti: Viktorka	111

Seznam schémat

Schéma číslo	Název	Strana
[1]	Typy pozorování	44
[2]	Termíny pozorování	44
[3]	Výběr vzorků	46
[4]	Efektivní komunikace	68

Seznam fotografií

Fotografie číslo	Název	Strana
[1]	Hra v kuchyňce na psa	49
[2]	Ukázka tvorby k výzdobě třídy	51
[3]	Moje depo je největší	53
[4]	To je království červeného koně	55
[5]	Táto, káva bude za chvíli	57
[6]	Počkej! Nejdřív to srovnám	61
[7]	Na tyhle destičky budu dávat ta bílá písmenka	62
[8]	To je Francie	63
[9]	Princezna Maška Baška	64
[10]	Dívka zatím pozoruje ostatní při hře	66
[11]	Chvilka u počítače	74
[12]	Kresebné cvičení: motání velkého klubíčka	96
[13]	Kreslení při ranních hrách	100
[14]	Kakadu ve sněhu	109
[15]	Ptačí fronta na zrní	109

Seznam grafů

Graf číslo	Název	Strana
[1]	Dovednosti - Kristýnka	94

Seznam příloh

Příloha číslo	Druh přílohy	Název	Strana
[1]	Čtrnáctidenní program:	Pichlavá školička	131
[2]	Týdenní program:	Kudy vede cesta?	132
[3]	Týdenní program:	Podobá se vejce vejci?	133
[4]	Týdenní program:	Budulínek	134
[5]	Týdenní program:	Slyšíš? Jaro už nás volá.	135
[6]	Týdenní program:	Semínko, vykoukni už z hlíny ven!	136
[7]	Týdenní program:	Honzík pláče	137
[8]	Týdenní program:	Já a Ty	138
[9]	Týdenní program:	Dům, domek, domeček, domov	139
[10]	Týdenní program:	Jak se pozná, že se máme rádi?	140
[11]	Týdenní program:	Přijel k nám cirkus	141
[12]	Třídenní program:	Svět je místo pro radost	142
[13]	Třídenní program:	Mudrci z východu	143
[14]	Projekt:	Co všechno je les?	144
[15]	Diagnostický list:	Představa o objektech 3D	145
[16]	Ukázka evaluace:	Hodnocení třídy za září	146
[17]	Ukázka evaluace:	Individuální vzdělávací program	147
[18]	Autentická kresba:	Rodina-postavy	149
[19]	Autentická kresba:	Autoportrét	151
[20]	Checklist I. č. 1.	Preference: "Spontánní pohyb na nářadí"	152
[21]	Checklist I. č. 2.	Preference: "Konstrukce"	153
[22]	Checklist I. č. 3.	Preference: "Výtvarné aktivity"	154
[23]	Ukázka souvislosti:	Sebeobsluha podle inventáře Metodiky	155
[24]	Checklist II. č.1.	Přehled dovedností dětí- nalévání	156
[25]	Individualizace	Adaptační listy-dotazník pro rodiče	157
[26]	Souhlas	Souhlas s využitím fotografií dětí pro studijní účely	160

PŘÍLOHY DIPLOMOVÉ PRÁCE